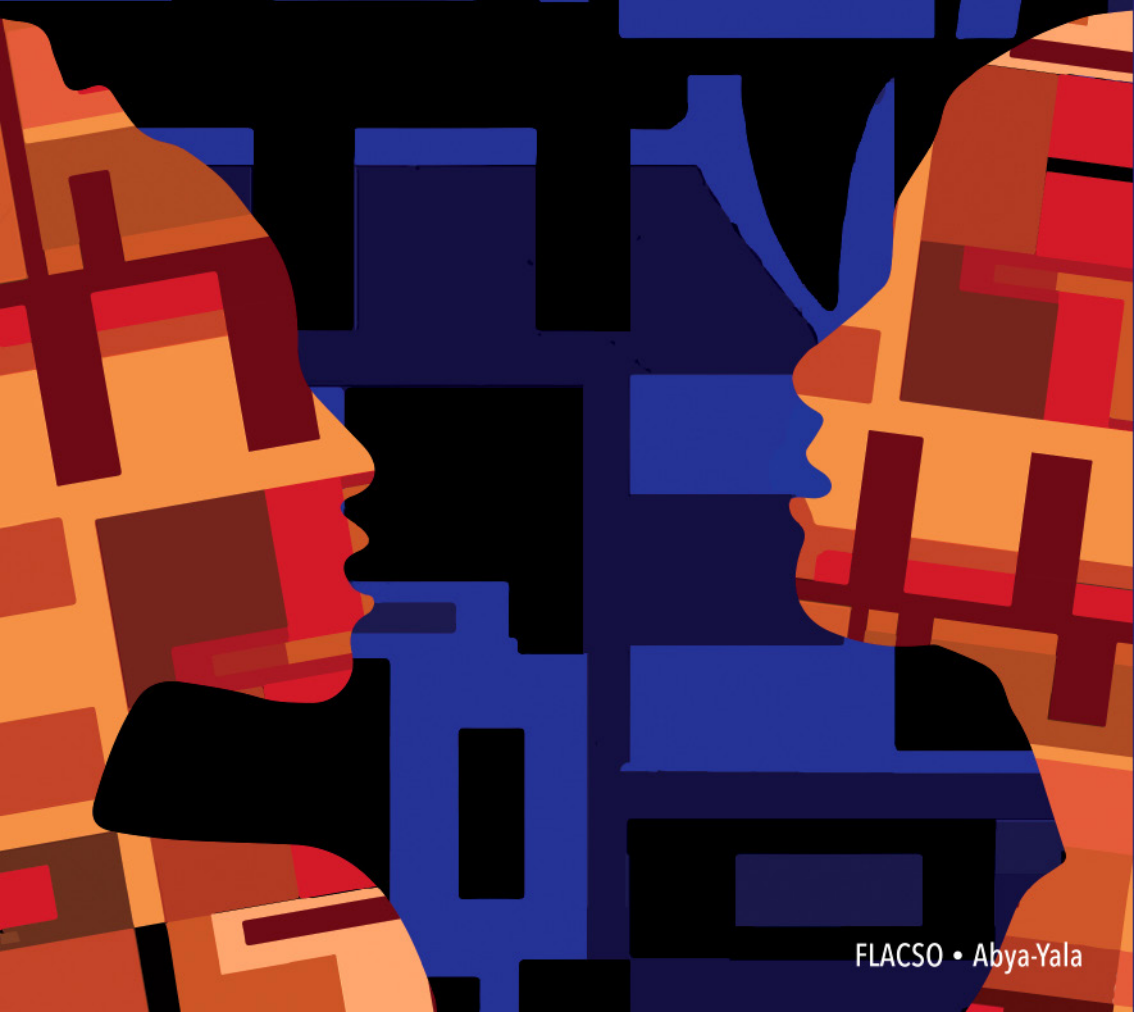
ATRIO

Anita Krainer

Diálogo intercultural en la educación superior en Ecuador



FLACSO • Abya-Yala

Diálogo intercultural em la educación superior en Ecuador

Anita Krainer

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

KRAINER, A. *Diálogo intercultural en la educación superior en Ecuador* [online]. Quito: Editorial FLACSO Ecuador; Editorial Abya-Yala, 2023, 156 p. Atrio series. ISBN: 978-9978-676-42-4. Available from: https://books.scielo.org/id/f4sn6. https://doi.org/10.46546/2023-39atrio.

All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International license.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribição 4.0.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimento 4.0.

Anita Krainer

Diálogo intercultural en la educación superior en Ecuador

Editorial FLACSO Ecuador

ABYA YALA

© 2023 FLACSO Ecuador
Ediciones Abya-Yala
Impreso en Ecuador, marzo 2023

Cuidado de la edición: Editorial FLACSO Ecuador

ISBN: 978-9978-67-642-4 (pdf - FLACSO Ecuador)
ISBN: 978-9978-67-641-7 (impreso - FLACSO Ecuador)
ISBN: 978-9942-09-862-7 (pdf - Abya-Yala)
ISBN: 978-9942-09-861-0 (impreso - Abya-Yala)

https://doi.org/10.46546/2023-39atrio

FLACSO Ecuador
La Pradera E7-174 y Diego de Almagro, Quito-Ecuador
Telf.: (593 2) 294 6800 Fax: (593 2) 294 6803
www.flacso.edu.ec

Ediciones Abya-Yala
Av. 12 de Octubre N24-22 y Wilson, bloque A
Apartado postal: 17-12-719, Quito, Ecuador
Telf: (593 2) 250 6267 / (593 2) 396 2800
e-mail: editorial@abyayala.org.ec
abyayala.org.ec

Ilustración de portada: Antonio Mena

Krainer, Anita

Diálogo intercultural en la educación superior en Ecuador / Anita Krainer.
Quito, Ecuador : FLACSO Ecuador : Ediciones Abya-Yala, 2023

xii, 143 páginas : gráficos, tablas . - (Serie Atrio)

Bibliografía: p. 133-143

ISBN: 9789978676424 (FLACSO Ecuador - pdf)
ISBN: 9789978676417 (FLACSO Ecuador - impreso)
ISBN: 9789942098627 (Abya-Yala - pdf)
ISBN: 9789942098610 (Abya-Yala - impreso)
https://doi.org/10.46546/2023-39atrio

EDUCACIÓN SUPERIOR ; EDUCACIÓN INTERCULTURAL ; MULTICULTURALISMO ; DIVERSIDAD CULTURAL ; ECUADOR ; AMÉRICA LATINA

378 - CDD

A En la serie Atrio se publican obras arbitradas.

Índice de contenidos

Agradecimientos viii

Abreviaturas x

Introducción 1

Capítulo 1
Acercamientos conceptuales para comprender la interculturalidad en la educación superior 5

El conocimiento científico occidental como patrón de colonialidad 6

Saberes ancestrales como conocimientos científicos globales 9

Entre el diálogo de saberes y la transdisciplinariedad 11

Interculturalidad, del enfoque funcional al crítico 13

Interculturalidad en la educación superior 16

Estrategia metodológica 20

Capítulo 2
Contexto regional y marco político 25

Educación superior e interculturalidad en Ecuador 32

Diferencias estructurales: la educación intercultural en Ecuador 34

Capítulo 3
Educación superior e interculturalidad en la práctica: estudios de caso en Ecuador 41
Universidad Estatal Amazónica 45
Universidad Nacional de Educación. 51
Universidad de Cuenca. 62
Universidad Politécnica Salesiana 69
Universidad Central del Ecuador 77
Universidad Técnica Luis Vargas Torres 83

Capítulo 4
Experiencias y proyectos interculturales a nivel de educación superior en otras universidades del Ecuador 89
Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi 89
Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE) 91
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO Ecuador 93
Universidad Andina Simón Bolívar 100
Universidad San Francisco de Quito, Programa de Diversidad Étnica 102

Capítulo 5
Experiencias prácticas: retos y avances de la interculturalidad en la educación superior en Ecuador 105
Avances de la interculturalidad en la educación superior en Ecuador. 108
Desafíos de la interculturalidad en la educación superior en Ecuador 112
La interculturalidad como campo en construcción en América Latina 125

Conclusiones 130

Referencias. 133

Sobre la autora. 144

Ilustraciones

Gráficos

Gráfico 2.1. Tasa bruta de matriculación en educación superior en América Latina y el Caribe (2006-2017) 25
Gráfico 2.2. Tasa bruta de matriculación en educación superior en Ecuador (2008-2015) 32

Tablas

Tabla 1.1. Siete variables de investigación 23
Tabla 2.1. Autoidentificación étnica de estudiantes matriculados/as en 2016. 33
Tabla 3.1. Oferta de formación superior que aborda la interculturalidad 42

Agradecimientos

Quiero expresar un agradecimiento muy especial a Alejandra Chaves, por su valiosa participación durante todo el proceso investigativo, especialmente por su apoyo en la coordinación del trabajo de campo en provincias, así como por sus aportes que enriquecieron los debates, las reflexiones y el análisis de la información recogida, producto de la presente publicación.

Este libro no hubiera sido posible sin la activa participación de directivos/as, profesores/as y estudiantes de las seis instituciones de educación superior que forman parte del presente estudio: la Universidad Estatal Amazónica en la provincia de Pastaza, la Universidad Nacional de Educación en la provincia de Cañar, la Universidad de Cuenca en la provincia de Azuay, la Universidad Politécnica Salesiana en Quito, la Universidad Central en Quito y la Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas. Un agradecimiento muy especial a todas las personas que abrieron sus puertas y nos dedicaron su tiempo enriqueciendo la investigación con sus sabidurías.

Agradezco también la apertura de parte de las instituciones estatales de educación superior, especialmente a la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación. A la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO Ecuador, por el apoyo a través de la beca del Fondo de Desarrollo Académico, que me permitió realizar una amplia investigación de campo y conocer de cerca los seis estudios de caso, tanto en Quito como en las diferentes provincias. Agradezco

también todo el apoyo brindado por las y los estudiantes de la Maestría de Investigación en Estudios Socioambientales de FLACSO Ecuador, que colaboraron con el Laboratorio de Interculturalidad, especialmente a María Isabel Estévez, Eliana Montenegro, Oscar Prieto, Nicole Solís y Rossana Torres. Un agradecimiento por su participación puntual a Zuleyma Peña, Yuri Guandinango, Sergio Medina, María Fernanda Plascencia y Lilian Peralta. Gracias también a Carolina Garzón por su permanente apoyo en las cuestiones administrativas y logísticas, especialmente en la fase de trabajo de campo.

Agradezco a Elke Mader (+) y a Christina Korak por los valiosos intercambios y consejos académicos que enriquecieron este trabajo.

A Beate, Helga, Johanna, María y Sonja por su amistad y el ánimo brindado en la culminación de esta obra.

Un agradecimiento muy especial a León, Luca y Vincent por su apoyo permanente e incondicional, acompañándome con tanto amor y cariño.

Abreviaturas

AFESE	Asociación de Funcionarios y Empleados del Servicio Exterior Ecuatoriano
CEI	Centro de Estudios Interculturales de la UPS
CEACES	Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CICSHE	Centro de Investigación en Ciencias Sociales, Humanidades y Educación de la UPS
CIEI	Centro de Investigación para la Educación Indígena de la PUCE
CIPCA	Centro de Investigación, Posgrado y Conservación Amazónica de la UEA
CLACSO	Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
CONAIE	Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador
CONEA	Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación
CRE	Constitución de la República del Ecuador
CRES 2008	Conferencia Regional de Educación Superior 2008
CRES 2018	Conferencia Regional de Educación Superior 2018
DBE	Dirección de Bienestar Estudiantil de la PUCE
DINEIB	Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe

EIB	Educación Intercultural Bilingüe
ERPE	Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador
ESTRADO	Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente
FCUNAE	Federación de Comunas Unión de Nativos de la Amazonía Ecuatoriana
FEI	Federación Ecuatoriana de Indios
FLACSO	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
GICOI	Grupo de Investigación en Comunicación e Interculturalidad de la UPS
GIEI	Proyecto de Investigación en Educación e Interculturalidad de la UPS
GIEP	Grupo de Investigación en Ecología Política
GIMPI	Grupo de Investigación sobre Misiones y Pueblos indígenas de la UPS
GIPS	Grupo de Investigaciones Psicosociales de la UPS
IES	Instituciones de educación superior
IESALC	Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe
IIEC	Instituto de Investigación en Etnociencias
LOES	Ley Orgánica de Educación Superior
MOSEIB	Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe
ONU	Organización de las Naciones Unidas
PAC	Programa Académico Cotopaxi de la UPS
PDE	Programa de Diversidad Étnica de la USFQ
PRECU	Grupo de Investigación de Poesía Religiosa en Ecuador de la UPS
PUCE	Pontificia Universidad Católica del Ecuador
SEI	Situación Económica Insuficiente
SEIB	Sistema de Educación Intercultural Bilingüe
SERBISH	Sistema Radiofónico Shuar
SNIESE	Sistema Nacional de Información de Educación Superior de Ecuador
UASB	Universidad Andina Simón Bolívar
UC	Universidad de Cuenca

UCE	Universidad Central del Ecuador
UEA	Universidad Estatal Amazónica
UNAE	Universidad Nacional de Educación del Ecuador
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UPS	Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
USFQ	Universidad San Francisco de Quito
UTELVT	Universidad Tecnológica Luis Vargas Torres

Introducción

En el preámbulo de la Constitución de la República del Ecuador (CRE) de 2008, el Estado se reconoce como plurinacional e intercultural, cuyo fin sería alcanzar "el Buen Vivir, el Sumak Kawsay", a partir de la reivindicación de "la sabiduría de todas las culturas que nos enriquecen como sociedad". Esta premisa respondió a varios años de lucha desde el movimiento indígena ecuatoriano y del pueblo afroecuatoriano por revalorizar su diversidad cultural y lograr una sociedad más equitativa y armónica, que rompa con una colonialidad impuesta.

Algunos cambios establecidos en la nueva Constitución abarcan una diversidad de ámbitos, entre ellos el económico, social, jurídico, de la salud y el educativo. Este último es fundamental para la propuesta intercultural de los movimientos de base en el Ecuador. No obstante, tras más de una década de promulgación de la CRE, aún quedan varias incógnitas sobre lo que significa "interculturalidad" para la sociedad ecuatoriana, y sobre cómo aplicarla en ámbitos neurálgicos, como el educativo.

En esta publicación se coloca la atención en la educación superior, que en su momento atravesó una reforma intensa, orientada a eliminar los principios mercantilistas que la regían. Dicha reforma inició en 2010, con la publicación de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), y se articuló con algunos principios de transformación de la matriz productiva ecuatoriana. Entre otros, se reformó la gratuidad de la educación superior, la interculturalidad, la pertinencia, la calidad, la evaluación y acreditación y el escalafón docente.

Frente a este panorama de cambio, y ante la urgencia de cumplir con un mandato constitucional, en el caso específico del ámbito intercultural, las diferentes instituciones de educación superior (IES) han impulsado el "diálogo de saberes" para formar profesionales con criterio intercultural. Estos espacios se han consolidado en un campo de conflicto, y en medio de un sistema educativo homogeneizante, subalternizante y excluyente en la sociedad ecuatoriana, así como en América Latina y el Caribe. Cabe recordar que en la región subsisten condiciones de desigualdad, inequidad social, racismo y discriminación (Krainer et al. 2017). En el Informe Regional de UNESCO (2013) se señala que, inclusive cuando se observan avances en la paridad urbano-rural y por grupo cultural en el acceso a la educación, la equidad y calidad están lejos de alcanzarse. Aquello se debe a las dificultades de la población indígena y afrodescendiente para concluir la educación primaria, y a los problemas para acceder y concluir la educación secundaria y terciaria, generados por los niveles de pobreza y exclusión social (CEPAL y UNICEF 2012).

La desigualdad se ahonda aún más frente a currículos impuestos, que no reflejan la diversidad cultural de las poblaciones que habitan la región (UNESCO 2013). Otro factor que coadyuva a la exclusión de estas poblaciones es la forma en que se implementan e interpretan los resultados de pruebas estandarizadas, en contextos de alta diversidad cultural. Los resultados muestran menores logros académicos entre estudiantes indígenas y afrodescendientes, "frente a las exigencias y estándares de la cultura dominante" (UNESCO 2013, 168).

En la educación superior, la atención a la interculturalidad se ha limitado a la oferta de cupos especiales y programas de becas, direccionados a personas que pertenezcan a pueblos y nacionalidades indígenas o afrodescendientes. En América Latina se observa una escasa construcción de programas educativos que atiendan las necesidades e intereses de sus poblaciones diversas, que incorporen saberes locales, particularidades lingüísticas, culturales y sociales y modalidades de aprendizaje, o que contribuyan a fortalecer la diversidad cultural (Mato 2008).

En el caso específico de Ecuador, con los cambios efectuados en el sistema de educación superior a partir de 2008, se han generado

conflictos entre varios actores involucrados. Entre los puntos más controversiales se destaca el examen nacional Ser Bachiller,[1] diseñado para culminar los estudios de bachillerato e ingresar a la educación superior; los *rankings* universitarios de calidad con estándares internacionales, y la creación de universidades con altos presupuestos. Si bien estos factores han generado arduos debates, la interculturalización del sistema educativo ha sido uno de los aspectos más defendidos en la reforma universitaria, y el que mayores adeptos mantiene, tanto a nivel nacional como internacional.

Esto coincide con que, antes de la CRE de 2008 y de sus leyes derivadas, hubo experiencias de educación universitaria que se mantienen y superan perspectivas asistencialistas en la política social, al apostar por propuestas alternativas para incluir la interculturalidad. Además, han surgido nuevas herramientas y planteamientos en las IES. Algunas experiencias prácticas ofrecen programas educativos desde ámbitos formales y alternativos, que apuestan por una educación con enfoque intercultural. Cabe subrayar que en este libro, las referencias al enfoque intercultural no se limitan a la educación intercultural bilingüe (EIB),[2] sino que se presentan varios casos de diálogos entre diferentes personas y culturas. Por interés investigativo se ahonda en aquellos que incluyen en sus líneas de acción a pueblos y nacionalidades[3] del Ecuador, así como una disposición hacia la diversidad cultural.

Con el trabajo investigativo, en esta publicación se busca evidenciar experiencias de interculturalidad a nivel de educación superior. Más allá de lo descriptivo, se profundiza en las estrategias desarrolladas para

---

[1] Antes de 2016, los estudiantes de bachillerato tenían que rendir el examen Ser Bachiller para culminar sus estudios secundarios. Para ingresar a la universidad debían pasar el examen único de educación superior (ENES). A partir de 2016, los exámenes se unificaron para culminar estudios de bachillerato e ingresar a la educación superior. En julio de 2022 se eliminó el examen de ingreso y se les otorgó la competencia del proceso de selección de estudiantes a las IES.

[2] La EIB tiene una gran trayectoria en Ecuador, especialmente desde la creación de la DINEIB en 1988, como parte del Ministerio de Educación del Ecuador (Krainer 2012a).

[3] En esta investigación se utiliza la expresión de "pueblos y nacionalidades" para referirnos de manera general al pueblo afro, montubio y los 18 pueblos y 14 nacionalidades indígenas.

alcanzar logros significativos y vencer algunos retos, al formar profesionales que aporten a construir una sociedad intercultural y plurinacional. El objetivo ha sido reconocer cómo se han procesado, reinventado y transformado –desde las diferentes IES– las políticas con enfoque intercultural que se han impuesto desde el Estado.

Para esta investigación se recurrió a la siguiente pregunta: ¿cuáles son los retos y avances del diálogo intercultural, desde experiencias prácticas de educación superior en Ecuador? Se partió de la hipótesis de que la CRE de 2008, así como las leyes que rigen la educación superior en Ecuador, promueven la creación de espacios de diálogo que aportan a consolidar una sociedad intercultural y un Estado plurinacional. Sin embargo, la existencia de instituciones creadas por un Estado monocultural, así como una sociedad mayoritariamente formada en un sistema hegemónico, son un reto para concretar estrategias y mecanismos para establecer un diálogo de saberes en la educación superior.

En este libro se pretende contribuir con información valiosa para orientar a las IES, y la política pública que las guía, en el proceso urgente de implementar un enfoque intercultural integral que atraviese todo el sistema.

Este libro se divide en cinco capítulos. Primero, se exploran conceptos necesarios para entender la problemática. También se describe la metodología utilizada para la investigación. En el segundo capítulo se presenta el contexto de la interculturalidad y la educación superior en Latinoamérica, y específicamente en el Ecuador. En el tercer capítulo se exponen seis casos de estudio que muestran formas diferentes de comprender la interculturalidad y llevarla a la práctica. En el cuarto se presentan experiencias concretas y proyectos de carácter intercultural. El último capítulo cierra este libro con reflexiones acerca de los avances del diálogo intercultural y enuncia los retos más importantes para su continuidad.

Capítulo 1
Acercamientos conceptuales para comprender la interculturalidad en la educación superior

El sistema educativo, conformado por escuela, colegio y universidad, es una idea que se consolidó en Francia en el siglo XVIII, partiendo de la premisa de que el hogar no puede brindar a niños y niñas todos los conocimientos necesarios para su desarrollo como ciudadanos y ciudadanas, es decir, como miembros de un Estado nación. En esta premisa hay dos propósitos a los que se debe aspirar: igualdad y progreso. La escuela iguala los conocimientos de las y los estudiantes y los prepara para que puedan continuar formándose en torno a la idea del buen ciudadano (Kuper 2001).

En este contexto de educación para el progreso y homogenización de conocimientos, la educación escolarizada se pensó "como un dispositivo pedagógico para que las diversas poblaciones se integraran al proyecto de nación homogéneo" (González Terreros 2011, 11). Esto incluía a las poblaciones que detentaban otros conocimientos diferentes a aquellos concebidos como científicos.

La educación formal o escolarizada se convirtió en la herramienta para imponer y consolidar una cultura hegemónica y homogénea. Esto contribuyó a que una identidad, un idioma y un modo de producción dominaran sobre otros, y un saber sobre los saberes diversos, a los que finalmente se categorizó como inferiores (González Terreros 2011).

Con la efervescencia de los movimientos de pueblos y nacionalidades, la lucha por el reconocimiento de la diversidad cultural y la crisis social y ambiental a la que el mundo actual se enfrenta, el conocimiento cien-

tífico como único y válido, empezó a ser cuestionado. En consecuencia, las propuestas decoloniales e interculturales tomaron fuerza en el mundo académico y social. Para entender la importancia de la interculturalidad en la educación superior es necesario analizar algunos conceptos sobre el conocimiento científico, los saberes y el diálogo de saberes.

El conocimiento científico occidental como patrón de colonialidad

La ciencia occidental moderna se reconoce a nivel global como "la ciencia normal, eurocéntrica o convencional, que es la ciencia que generalmente se considera como la ciencia universal y única" (Delgado y Rist 2016, 37). Este sería el conocimiento legitimado en las instituciones de educación en todos los niveles, especialmente en la educación superior, en la que adquiere un reconocimiento como ciencia dominante y hegemónica para construir personas profesionales capacitadas.

La ciencia occidental nace de la filosofía griega y se consolida durante la Ilustración europea. Se origina en la dicotomía entre hombre y naturaleza, y luego con la formación del sistema mundo capitalista y su expansión colonial. El ser humano, como poseedor de conocimiento, puede entonces controlar racionalmente el mundo que habita, con lo cual la ciencia moderna occidental se posicionaría fuera del mundo para observarlo. Esto es a lo que Castro-Gómez (2007, 83) denomina "*hybris* del punto cero", en el que la ciencia moderna "pretende hacerse un punto de vista sobre todos los demás puntos de vista, pero sin que de ese punto de vista pueda tenerse un punto de vista".

En ese tipo de conocimiento el sujeto carece de sexo, género, etnia, clase, espiritualidad, territorio y "produce la verdad desde un monólogo interior consigo mismo, sin relación con nadie fuera de sí". La ciencia –a partir del siglo XIX– asumió como base científica de conocimiento la epistemología de la neutralidad axiológica y la objetividad empírica del sujeto que produce dicho conocimiento (Grosfoguel 2007, 64).

Al conocimiento científico occidental se le habría arrogado un universalismo abstracto, en el que el conocimiento se abstrae de una pertenencia espacio-temporal, definido como eterno. El sujeto que lo

produce carecería de cuerpo, contenido y contexto para generar un conocimiento que pretende ser la verdad universal para todo el mundo (Grosfoguel 2007).

Los postulados de la ciencia moderna priorizan los métodos cuantitativos y positivistas, y se organizan dentro de especialidades, que cumplen con separar y diferenciar las áreas de conocimiento (Delgado y Rist 2016). Aquello establece en gran parte la razón de ser de las IES, en las cuales se preparan profesionales que se especializan en una rama particular de cada ciencia o disciplina.

> Las disciplinas materializan la idea de que la realidad debe ser dividida en fragmentos y de que la certeza del conocimiento se alcanza en la medida en que nos concentremos en el análisis de una de esas partes, ignorando sus conexiones con todas las demás (Castro-Gómez 2007, 83).

Los currículos universitarios se consolidan bajo un canon propio, con autores y conocimientos específicos para el área de estudio. Esta separación se fortalece con la jerarquización de la estructura universitaria, dividida en facultades; estas en departamentos y en programas específicos para cada una. El proceso conlleva una segmentación del conocimiento, no solo por disciplinas, sino también dentro de la misma institución de educación y, a su vez, con la sociedad o comunidad (Castro-Gómez 2007).

Las estructuras física y de conocimientos que ofrecen las universidades latinoamericanas han reforzado una forma de conocimiento hegemónico, que se traduce en una cultura, economía, sociedad y política occidental. Como aclara Lander (2000, 43), en la universidad,

> la formación profesional, la investigación, los textos que circulan, las revistas que se reciben, los lugares donde se realizan los posgrados, los regímenes de evaluación y reconocimiento de su personal académico, todo apunta hacia la sistemática reproducción de una mirada del mundo desde las perspectivas hegemónicas del Norte.

La educación se convierte así en la herramienta principal para perpetuar el modelo de la colonialidad. Para Maldonado-Torres (2007, 131),

> la colonialidad se refiere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que, en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza.

Esta colonialidad se evidencia principalmente en tres ejes: el poder, el saber y el ser. La *colonialidad del poder* se refiere al establecimiento de un "sistema de clasificación social basada en una jerárquica racial y sexual, y en la formación y distribución de identidades sociales de superior a inferior: blancos, mestizos, indios, negros". La *colonialidad del saber* se sustenta en el eurocentrismo como la única perspectiva válida de conocimiento. La *colonialidad del ser* se "ejerce por medio de la inferiorización, subalternización y la deshumanización", justificada en la racionalidad de la modernidad con su eje en el "individuo civilizado" (Walsh 2008, 136, 138).

Este patrón de poder atraviesa no solo los conocimientos ofertados en la educación formal: trasciende a las relaciones sociales, a los patrones de producción y consumo, a la apropiación del territorio, a la visión del mundo y a la comprensión política y económica que rige la lógica a nivel global. En este escenario, los conocimientos diversos, las distintas visiones del mundo y los sujetos que los poseen son considerados inferiores y sus saberes subalternizados (Arroyo 2016).

Actualmente, ante la emergencia del paradigma cualitativo, la ciencia occidental moderna ha ampliado su fundamento epistemológico y ontológico, incorporando conceptos como la incertidumbre, el caos, la ciencia holística, el enfoque de sistemas, el diálogo de saberes y la transdisciplinariedad. Sin embargo, continúa priorizando el conocimiento racional resultante de la demostración y experimentación, posicionándolo como superior frente a otro tipo de saberes que no han sido comprobados bajo su método y a los que cataloga de conocimientos no científicos o no académicos (Delgado y Rist 2016).

Frente a esta situación, con la decolonialidad se busca resistir y transgredir la lógica colonial que apunta hacia un mundo moderno y desarrollado, al construir y evidenciar otras formas de conocimiento y

su transmisión. El llamado giro decolonial recurre a epistemologías, pedagogías y metodologías que involucran a saberes diversos, para transformar el mundo (Arroyo 2016). Una de las características del giro decolonial es que se reconoce la validez que poseen los saberes situados por fuera de la esfera del conocimiento científico, tal como opera en la actualidad.

Saberes ancestrales como conocimientos científicos globales

Los saberes ancestrales han adoptado algunos nombres a lo largo de la historia. Argueta (2016, 124) identifica que

> en años recientes se les ha llamado sabiduría popular (Chamorro, 1983), ciencia indígena (Cardona, 1986), ciencias nativas (Cardona, 1986), conocimiento campesino (Toledo, 1994), o sistemas de saberes indígenas y campesinos (Argueta, 1997; Leff, Argueta, Boege y Porto, 2002) y saberes ancestrales y ciencias endógenas (Haverkort et al., 2011; Delgado, 2006, 4; Tapia, 2001). En otras latitudes se les ha denominado conocimiento popular y ciencia del pueblo (Fals Borda, 1981, 1987), o sistemas de conocimiento tradicional. En la literatura anglosajona se les clasifica como *Local and Indigenous Knowledge Systems* (LINKS), o *Nonwestern Knowledge*. Los saberes relativos al medio ambiente: *Traditional Ecological Knowledge* (Johnson, 1992) y los relativos a la salud y medicina tradicional: *Traditional Medicine*, notablemente homogéneo después de la adopción de dicho nombre por la OMS. Recientemente, Descola y Palsson les han llamado epistemologías locales (Descola y Palsson, 2001, 24).

Más allá de su denominación, lo importante es comprender de qué se tratan los saberes ancestrales y cuáles son sus alcances. Los saberes ancestrales o conocimientos endógenos, como se ha optado en este libro por denominarlos, son

> las ciencias que se generan del conocimiento y la sabiduría de las culturas y naciones indígenas originarias y que han dado origen a grandes civilizaciones como la china, india, maya, aymara, quechua, azteca,

> africana. […] Las ciencias endógenas son aquellas que no forman parte de las ciencias occidentales modernas de origen eurocéntrico, siendo llamadas también ciencias indígenas (Haverkort et al. 2013, 20).

Estos conocimientos determinan la forma en que las sociedades comprenden el mundo, aprenden, toman decisiones y utilizan sus recursos, a la par que permiten la provisión de sus pueblos con alimento, cuidado, salud, educación, espiritualidad y sistemas de gobernanza. Los saberes ancestrales aportan soluciones más efectivas a la problemática de estas poblaciones, a diferencia de los conocimientos exógenos, que están marcados por lógicas occidentales de desarrollo (Dietz 2009).

No obstante, referirse a conocimientos ancestrales tan solo como conocimientos locales limita su campo de acción a espacios específicos, sin considerar que en la actualidad alcanzan dimensiones globales: "los conocimientos occidentales y los conocimientos endógenos pueden ser globales y locales. Por ello es que el concepto de saberes locales no tiene sentido ni fundamento epistemológico, además que tiene una carga excluyente y discriminativa" (Delgado y Rist 2016, 46).

Los saberes ancestrales de pueblos y nacionalidades no son solo una compilación de prácticas culturales o folclóricas de relación social y con su medio, sino conocimientos adquiridos a través de años de experimentación, con el mismo nivel de veracidad con el que ha sido considerada la ciencia occidental. Comprendido de esta manera,

> el conocimiento de los pueblos indígenas no es una colección de información y experiencias. Es el resultado de una forma específica de cultura y de experiencias de procesamiento de información. Se basa en una visión particular del mundo, en un sistema de valores y mecanismos a través de los cuales la comunidad evalúa la validez del conocimiento (Haverkort et al. 2013, 37).

Los conocimientos endógenos cumplen con los elementos básicos de un paradigma científico. Cuentan con una ontología (visión del mundo), axiología (valores morales y éticos de los pueblos), gnoseología (metodologías para aprender, experimentar y transmitir el conocimiento), su epistemología –que se refiere a la organización del

conocimiento científico–, y su propia comunidad de conocimiento, para debatir, discutir, aceptar o rechazar la validez de los saberes (Haverkort et al. 2013).

Una afirmación de los conocimientos endógenos de pueblos y nacionalidades, como conocimiento científico, otorga a los saberes dentro de la academia un nivel de conocimiento validado. Esto no significa que para valorar los saberes ancestrales se requiera su sistematización, formalización, convalidación y certificación científica, sino que es necesario valorarlos dentro del campo académico. Aquello va más allá de una simple apropiación e incorporación descontextualizada, algo que generalmente ocurre cuando se cientifizan (Argueta 2016).

Dentro de esta comprensión, en la apuesta decolonial se propone construir un nuevo formato de educación, en el que el diálogo entre los conocimientos endógenos y la matriz de conocimientos científicos permitan nuevas formas de concebir y construir el mundo. Igualmente, que se cuestionen los patrones de dominación colonial que continúan afectando a poblaciones consideradas minoritarias alrededor del mundo (Dietz 2009). Junto a esta propuesta, el diálogo de saberes y la transdisciplinariedad juegan un rol fundamental.

Entre el diálogo de saberes y la transdisciplinariedad

Para iniciar, es necesario comprender que construir una propuesta intercultural de conocimiento y educación requiere de un diálogo equitativo, que transgreda los límites de la colonialidad, a la par que la denuncie. En consecuencia, "una mejor comprensión entre la ciencia occidental moderna y la sociedad no puede reducirse simplemente a un problema de comunicación entre la sociedad y la academia, como lo sugieren superficialmente algunos círculos, para integrarlos al conocimiento científico dominante" (Delgado y Rist 2016, 39).

De esa manera, el desafío es reconceptualizar la relación entre conocimiento científico occidental y saberes ancestrales. Es desde este escenario que emergen modelos como la transdisciplinariedad, que representa un

> frente epistemológico ontológico heterodoxo […] que apunta a la co-producción de saberes entre las comunidades científicas, indígenas, campesinas, urbanas y sus movimientos sociales, políticos o culturales interesados en buscar alternativas más allá de la reproducción de las actuales formas de organización societal y de la ciencia occidental moderna (Delgado y Rist 2016, 36).

La transdisciplinariedad no se limita al intercambio entre ciencias o disciplinas, sino que además cuestiona los fundamentos de la ciencia occidental al incorporar el "principio del tercio incluido" en el que "una cosa puede ser igual a su contrario, dependiendo del nivel de complejidad que estemos considerando" (Castro-Gómez 2007, 86).

En efecto, en el conocimiento transdisciplinar los contrarios no pueden separarse, debido a que entre ellos se complementan y alimentan mutuamente, por lo que conocimientos y saberes de contextos y lógicas diversas pueden coexistir, para construir pensamiento complejo. Esto se aplica tanto en el conocimiento como en la estructura misma de las IES. En sus diferentes especialidades se requiere la participación de otras, para fortalecer sus labores (Castro-Gómez 2007).

Dentro de esta concepción, la ciencia no se limita al conocimiento occidental, sino que reconoce los saberes ancestrales y todos los sistemas de conocimientos en el mundo como ciencia, "con una propia epistemología (sus límites y validez), gnoseología (el origen del conocimiento) y ontología (el estudio del ser)", desde los cuales se forjan dinámicas sociales que moldean el mundo y valores éticos que conectan a distintos grupos sociales y culturales (Delgado y Rist 2016, 39).

Esta coproducción sería posible solamente cuando se supere el paradigma de la Ilustración, que identifica al conocimiento científico occidental como el único válido para la modernidad y el desarrollo de las poblaciones. Esto no niega la importancia y reconocimiento de los avances y alcances de la ciencia occidental (Delgado y Rist 2016). Al comprender la transdisciplinariedad y validez de los conocimientos científicos –endógenos y occidentales– se puede plantear un diálogo de saberes para construir otras formas de concebir y entender el mundo. Con esta comprensión se busca una educación intercultural como proyecto social que involucre a toda la humanidad.

El diálogo de saberes mantiene sus bases en la transdisciplinariedad, en la cual se reconoce una diversidad de conocimientos y su validez. Su propósito es establecer la tarea, no poco compleja, de que dos sistemas de conocimientos opuestos como el occidental y el ancestral convivan en un mismo espacio, que en este caso podría ser la universidad. Esto, en definitiva, significaría *transculturalizar* el conocimiento (Castro-Gómez 2007).

Esta meta solo sería posible "a través de la decolonización del conocimiento y de la decolonización de las instituciones productoras o administradoras del conocimiento" (Castro-Gómez 2007, 88). El conocimiento ya no surgiría de un soliloquio, en el que las y los observadores analizan desde fuera el fenómeno de investigación. El conocimiento requeriría de un entendimiento pleno del contexto social, cultural, histórico y más aún del objeto que se observa (Castro-Gómez 2007).

Un diálogo de saberes efectivo es un "diálogo entre seres", contextualizado en una historia cultural, social, económica y política. Supone "un proyecto de reconstrucción social", que permite tender puentes transdisciplinares, intercientíficos y epistémicos, para construir nuevas oportunidades de complementariedad y una educación intercultural. El diálogo de saberes se orienta a que la sociedad reconozca la diferencia como una oportunidad de construir nuevas vías para habitar el mundo de forma equilibrada y consolidar la interculturalidad (Leff 2006, 4).

Un ejemplo concreto de un diálogo de saberes en la educación superior ha sido el proceso de la Universidad Intercultural de Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi de Ecuador, cuyo mejor logro pedagógico académico ha sido "la articulación entre el conocimiento científico, el conocimiento ancestral y el conocimiento de los pueblos indígenas y campesinos" (Krainer et al. 2017, 64).

Interculturalidad, del enfoque funcional al crítico

La interculturalidad emerge con mayor fuerza en la década del noventa del siglo pasado, como concepto, práctica colectiva y proyecto social, interesada en revalorizar la diversidad étnico-cultural. Su propuesta busca diferenciarse del multiculturalismo, originado en la década del setenta, en países de influencia anglosajona frente a las olas migratorias (Garrido 2012).

La interculturalidad se entiende como un proceso de interacción positiva y fructífera entre diferentes culturas y grupos que conviven en una sociedad. Parte del interés de conocer al otro y a la otra con respeto, y aprender mutuamente. Lograr una interrelación horizontal, sin estructuras de poder, desaprender lo aprendido para construir algo nuevo es esencial en la convivencia intercultural. Y ser capaz de desaprender, de deconstruir para construir una nueva forma de interrelación, flexible y con una mente abierta (Krainer y Guerra 2016).

La interculturalidad irrumpe como mecanismo de resistencia, para construir una sociedad justa y equitativa por parte de los grupos dominados (Di Caudo 2016). Esta propuesta se acompaña de la pluriculturalidad, extendida principalmente en América Latina. Mediante la interculturalidad se busca el reconocimiento de los derechos colectivos, pues involucra a muchas culturas en un mismo territorio y sus posibles interrelaciones (Bernabé 2012).

El pluralismo cultural habría de ser una categoría en todas las sociedades democráticas, visibilizando la existencia de muchas culturas en un territorio, con el fin de reconocer al otro y a la otra en igualdad (Bernabé 2012). Es decir, lo pluricultural sugiere una pluralidad histórica y actual, en la que varias culturas conviven en un mismo territorio y juntas conformen una totalidad nacional (Walsh 2009, 44).

La interculturalidad reconoce esta pluralidad cultural, pero a la vez fija su atención en las relaciones existentes entre los actores culturales. Dentro de la propuesta intercultural también existen diferentes enfoques. El primero se denomina interculturalidad funcional, y nace de los sistemas neoliberales de poder y su necesidad de crecimiento y desarrollo. Dentro de este contexto, la interculturalidad es "una estrategia que pretende incluir a los excluidos a una sociedad globalizada que no se rige por la gente, sino por los intereses del mercado" (Walsh 2009 citado en Comboni Salinas y Juárez Núñez 2013, 13). Esta postura no cuestiona las relaciones de poder y dominación existentes entre pueblos y culturas, expresadas en asimetrías sociales. Se reduce a la actitud de abrirse y aceptar al otro, sin cuestionar las condiciones inequitativas en la que dichas relaciones se encuentran (Comboni Salinas y Juárez Núñez 2013).

El enfoque de la interculturalidad crítica nace frente a una interculturalidad funcional al sistema dominante y colonial, y se presenta

como un paradigma que propone cambios en la ética universal de las culturas. Pero sobre todo es una alternativa con la que se busca transformar las culturas por medio de la interacción (Comboni Salinas y Juárez Núñez 2013). Con esto se busca suprimir las causas de la injusticia colonial al enfrentar a los poderes hegemónicos. La interculturalidad crítica no es solo una disputa o negociación entre pueblos y Estado: es una lucha que surge a la par de la reivindicación de la autonomía de los pueblos, desde leyes, instituciones, principios y prácticas.

La propuesta de la interculturalidad crítica está íntimamente relacionada con la decolonialidad, como eje de lucha ante las estructuras, instituciones y relaciones de subyugación, presentes en la denominada matriz colonial. En la decolonialidad se atiende a tres ejes: la colonialidad del poder, del saber y del ser, tratados anteriormente (Walsh 2008). La postura crítica de la interculturalidad cuestiona

> los sustentos de la academia occidental, que ha sido históricamente construida desde el orden blanco/mestizo, condenando a los indígenas y los afrodescendientes, mujeres, diversidades sexuales y otras supuestas minorías, a seguir los ideales de la blanquitud masculina y la matriz heteronormativa de relacionamiento sexual (Arroyo 2016, 56).

Este cuestionamiento invita a reflexionar sobre la matriz de desarrollo, social, de conocimiento, económico y cultural. Propone alternativas con base en un "acercamiento a los actores sociales y a las realidades contextuales de las que estos forman parte, evidenciando sus diversidades como sujetos, sus posibilidades de agencia y actuación, pero también las opacidades que los habitan" (Arroyo 2016, 57).

La propuesta de la interculturalidad crítica indaga en los efectos que el modelo civilizatorio impuesto ha generado sobre todo en los oprimidos, los pueblos y nacionalidades. Propone su visibilización como mecanismo para cambiar esa historia y suscitar un diálogo equitativo entre diferentes formas de ver el mundo. Dentro de este enfoque crítico, la educación juega un rol fundamental. Es la base para imprimir en la conciencia de las sociedades las relaciones de poder colonial que han afectado a ciertos grupos culturales, considerados y tratados como

"minorizados"[1]. La propuesta pretende construir nuevos tipos de conocimiento que respondan al contexto histórico y social en el que se desarrolla el país.

Interculturalidad en la educación superior

Es importante también reflexionar acerca de la educación superior intercultural, desde la cual se analizan las diferentes estrategias que las IES diseñan y ejecutan para alcanzarla. En las últimas décadas, la interculturalidad en la educación ha tenido una recepción positiva en varios países de Latinoamérica. Especialmente en países con una gran diversidad cultural, se están implementando programas y proyectos de educación intercultural bilingüe, desde los ministerios de Educación, y en muchas ocasiones con apoyo de la cooperación internacional.

En Ecuador se conoce que desde los años treinta del siglo pasado ha habido varias experiencias valiosas, relacionadas con la educación de la población indígena (Krainer 2010a). Los esfuerzos en este tema no se deben entender solamente como un afán por implementar los derechos humanos, sino también –y sobre todo desde los años noventa del siglo pasado–, como una respuesta a los levantamientos y reclamos de la población indígena, especialmente en cuanto al derecho a recibir una educación de calidad en su propia lengua.

Con respecto a la educación superior, en colaboración escasa y a veces estrecha con movimientos indígenas y afrodescendientes, se han creado IES explícitamente destinadas para esta población o se han adaptado las instituciones convencionales a interculturales, destinadas a toda la sociedad (Dietz 2009). Para los pueblos indígenas, la educación intercultural es considerada un apoyo importante en su lucha para mantener la identidad, como sostiene Aikman (1999, 1),

> actualmente los pueblos indígenas buscan formas de mantener sus identidades y defender sus derechos en un período de intensificación de la

[1] Haboud (1997) introduce el término "minorizado" por considerarlo más apropiado al referirse a grupos que mantienen una situación de subordinación frente a un grupo que ejerce el dominio.

> usurpación por parte de las sociedades nacionales. La educación intercultural ofrece un medio de defensa contra esta colonización opresiva, mediante la validación del conocimiento, el idioma y las prácticas culturales indígenas y mediante la mejora de la participación plena y libre de los pueblos indígenas en la sociedad.

En las últimas décadas ha surgido una amplia gama de discursos y posiciones interculturales que incluyen la reivindicación de derechos, de la diferencia y la urgencia de empoderar a poblaciones dominadas invisibilizadas o "minorizadas" (Haboud 1997; Krainer 2012b; Krainer y Guerra 2016). Este conjunto altamente heterogéneo de conceptos y enfoques que recurren a la interculturalidad y a la diversidad cultural como ejes paradigmáticos de un nuevo tipo de pensamiento académico, político y/o pedagógico constituyen una fértil "cuna" de discursos y modelos. Dichos discursos resultan novedosos para el ámbito de la educación intercultural. Su riqueza y variedad conceptual implican un importante riesgo programático y práctico: caer en un *anything goes* posmoderno, una nueva ideología hegemónica que cubre su vaguedad conceptual con la importación y el mimetismo de "soluciones" supuestamente interculturales. En otros contextos tales soluciones ya han resultado ser inoperables, contraproducentes o abiertamente nocivas, para quienes pretenden "interculturalizar", "integrar" y/o "empoderar" (Dietz 2009, 57).

El planteamiento de la educación intercultural ha sido desarrollado principalmente en los niveles básicos dentro de Latinoamérica, mientras que en la educación superior su inclusión ha sido tardía y, por ende, mucho más conflictiva. En el caso de la región, la interculturalidad se ha limitado en muchos casos a la formación superior de docentes para ser parte de las escuelas e instituciones de EIB básica. Actualmente, el debate en torno a una educación superior intercultural ha tomado fuerza y se han desarrollado estrategias desde la parte normativa y gubernamental, pero también desde las propias instituciones educativas (Hernández Loeza 2016a).

Se observa que en muchos casos la interculturalidad no se comprende desde su visión crítica y se adoptan estrategias interculturalizantes que responden a una visión funcional. Con aquel funcionalismo

las poblaciones y culturas subalternas son introducidas a una matriz homogénea de conocimiento occidental (Krainer 2019). Una visión intercultural, desde una postura crítica, es un elemento básico para construir estrategias de interculturalización de la educación superior. Una educación superior intercultural, como propone Tapia (2016, 114), comprende

> asumir una educación intra e intercultural [como] un proceso interno de reflexión y análisis y una apertura a considerar las tendencias de los cambios globales para fortalecer e incorporar lo local. Para ello, es fundamental considerar tres aspectos: a) La revalorización de la sabiduría de los pueblos indígenas originarios (autodesarrollo o desarrollo endógeno sustentable como potencialidades del ser, y no solo lo racional occidental), b) autonomía y autodeterminación en la formación individual-comunitaria, y c) diálogo de saberes (sabiduría de los pueblos indígenas, saberes ancestrales reconocidos como ciencias endógenas y conocimiento científico moderno de origen eurocéntrico reconocidos como ciencias occidentales modernas).

Desde esta perspectiva, se involucra a todos los actores que forman parte del sistema de educación superior dentro de un diálogo permanente de retroalimentación, sustentado en el diálogo de saberes y la transdisciplinariedad. A su vez, estos espacios de confluencia requieren de la reflexión y superación de las relaciones coloniales en el saber, el poder y el ser, para eliminar formas de discriminación interiorizadas en la población de toda la sociedad.

Además, dentro de esta visión, uno de los aspectos que generan interculturalidad en la educación es el "giro hacia la comunidad como forma de organización reivindicada y practicada por los movimientos indígenas contemporáneos". Aquello justifica la noción de "comunalismo", que consiste en "un modelo normativo reivindicativo de 'hacer comunidad', el cual procura fortalecer y privilegiar los recursos endógenos tanto organizativos como simbólicos, tanto políticos como pedagógicos frente a la imposición de modelos exógenos y colonizadores" (Pérez Ruiz 1995 en Dietz 2009, 69). Es necesario reconocer que la comunidad no es un bloque homogéneo e idealizado en una imagen estática, sino que confluye en un diálogo entre lo interno y externo, que delinea la realidad local dentro de lo global.

Estas propuestas pertinentes requieren de un esfuerzo conjunto entre todos los actores, y sobre todo entre las comunidades destinatarias y las IES, en una construcción horizontal que considere las necesidades de las bases. A su vez, deben acompañarse de programas de diversificación de los contenidos curriculares, los métodos de enseñanza-aprendizaje y una dotación amplia y adecuada de IES en los territorios de pueblos y nacionalidades (Dietz 2009).

Otro aspecto trascendental para lograr una educación superior intercultural es la participación conjunta de académicos, profesionales, agentes de desarrollo, empresarios y agentes comunales en la negociación, intermediación y transferencia de saberes y conocimientos heterogéneos. Esto posibilita profundizar la dimensión "inter-actoral" para valorar y aprovechar las pautas y canales de negociación y transferencia de conocimientos (Dietz 2009). Es fundamental apuntar a un real diálogo de saberes en todos los niveles de la educación superior, para fomentar no solo un mayor grado de acceso a las universidades, sino también contribuir a la permanencia y culminación de los estudios.

Además, un requisito indispensable para una educación superior intercultural es el fortalecimiento de la lengua como elemento central de la cultura. No se busca necesariamente una educación solo en los idiomas propios de pueblos y nacionalidades, sino su conocimiento y la aplicación de estrategias de traducción, para facilitar la labor en proyectos destinados a las comunidades. La educación superior intercultural apunta a capacitar profesionales que sepan negociar de manera adecuada, y expresen los objetivos de su intervención dentro de las comunidades (Dietz 2009).

La universidad es el lugar de confluencia de diversas culturas y, a la vez, una estrategia trascendental para interculturalizar y descolonizar la academia, así como las futuras áreas laborales de sus estudiantes. El rol del docente dentro de este espacio involucra no solo nuevas pedagogías y metodologías, sino un muy buen conocimiento de las particularidades de las culturas de las y los estudiantes. Algo esencial para el rol docente es que requiera investigar a profundidad –y en conjunto con el estudiantado– nuevas formas de conocimiento y fortalecimiento de la cultura (Krainer y Guerra 2016).

Estrategia metodológica

En este libro se recogen los resultados y aprendizajes logrados durante diez años de investigación y docencia en temas de interculturalidad y diálogo de saberes, en el ámbito de la educación en general y de la educación superior en especial.

El trabajo investigativo principal y más reciente que se toma como base para esta publicación, se realizó durante los años 2019 y 2020 en seis universidades del Ecuador, que funcionan en cinco provincias. La investigación fue de carácter cualitativo, con el fin de comprender cómo se estructura el diálogo entre conocimientos tradicionales y científicos en la práctica, dentro del campo de la educación superior en Ecuador.

El enfoque intercultural se centró en las relaciones de poder, saber y ser que se establecen en el marco de la identidad cultural de pueblos y nacionalidades (indígenas y afro), dentro de experiencias prácticas en IES en el Ecuador. El estudio empírico se concentró en seis de ellas, dedicadas a atender necesidades y demandas de formación terciaria, en las cuales se reconoce y promociona la diversidad cultural y se busca construir una sociedad intercultural. Para analizar las experiencias prácticas, se seleccionaron IES que han diseñado deliberadamente acciones para responder a las demandas de poblaciones culturalmente diversas, mayormente de pueblos y nacionalidades indígenas. Pero también de otras culturas y sectores históricamente excluidos, como los afroecuatorianos.

En este trabajo se indaga sobre los retos y avances del diálogo intercultural, desde experiencias prácticas de educación superior en Ecuador. La investigación partió de la hipótesis de que la CRE de 2008, así como el marco legal que norma la educación superior en Ecuador, promueven espacios de diálogo que aportan a consolidar una sociedad intercultural y un Estado plurinacional. Sin embargo, la presencia de instituciones creadas por un Estado monocultural, así como una sociedad mayoritariamente formada en un sistema hegemónico, son un reto para concretar estrategias y mecanismos de diálogo de saberes en la educación superior.

Para responder a la interrogante sobre los retos y avances del diálogo intercultural, desde experiencias prácticas de educación superior en Ecuador, se planteó analizar el enfoque intercultural partiendo de la CRE de 2008.

La investigación se inició con una revisión bibliográfica y documental, con el fin de sistematizar la información sobre las IES que tienen un enfoque intercultural en su identidad institucional, oferta académica, mallas curriculares, investigaciones u otros proyectos. En un segundo paso, en cada una de las seis IES seleccionadas se trabajó en identificar las estrategias diseñadas para establecer relaciones de poder equitativas dentro de la IES, con la comunidad y otras redes académicas. Esta información fue enriquecida y profundizada al examinar las esferas de diálogo entre ciencia y sabiduría en la identidad institucional, metodologías, pedagogías y tecnologías de las IES y en la formación de sus docentes. Asimismo, en esta investigación hay un interés por indagar acerca de las acciones establecidas por las IES para reconocer y fortalecer la diversidad cultural de quienes forman parte de su sistema. Con la información recabada en campo, el estudio se proyectó hacia un nivel macro y se planteó examinar la incidencia del marco normativo nacional e internacional en la construcción de una educación superior intercultural en Ecuador.

Para la investigación se utilizó el método de estudio de caso, el cual permite un acercamiento a la particularidad y complejidad (Stake 2007) de cada uno. Se establecieron seis casos representativos, después de un barrido de información. La selección respondió a la técnica de *bola de nieve o cadena*, que consiste en identificar casos de interés a partir de actores claves, involucrados en el sistema de educación superior (Martínez-Salgado 2012). En la selección de casos se incluyó un criterio de diversidad cultural en las diferentes regiones ecuatorianas, considerando su ubicación en centros urbanos o rurales, y su carácter público o privado.

En la región Costa se seleccionó la Universidad Técnica Luis Vargas Torres, en la provincia de Esmeraldas, que cuenta con estudiantes afro, mestizos, chachi y awá. En la Amazonía, provincia de Pastaza, se seleccionó la Universidad Estatal Amazónica (UAE), en la que se forman estudiantes kichwa amazónicos, mestizos, shuar, achuar, cofán, entre otros. En la Sierra se seleccionó la Universidad de Cuenca (UC), en la provincia de Azuay, que tiene una larga trayectoria en producción académica intercultural; y la Universidad Nacional de Educación (UNAE), con su sede en el área rural de la provincia de Cañar. La UNAE es la institución ecuatoriana encargada de formar docentes interculturales para el sistema de educación del país. Además, en la

Sierra se analizaron, en Quito, provincia de Pichincha, los casos de la Universidad Politécnica Salesiana (UPS) y la Universidad Central del Ecuador (UCE), IES con una amplia trayectoria en interculturalidad.

El primer levantamiento de información se realizó con fuentes bibliográficas sobre interculturalidad, a nivel nacional y regional. Posteriormente, se visitó y observó cada una de las instituciones, y se entrevistó a diferentes actores involucrados. Además, se analizó la normativa interna de cada una de las seis instituciones y la normativa nacional que rige la educación superior. Se revisó la CRE de 2008, el Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021, la Ley Orgánica de Educación Superior vigente, el Plan Decenal de Educación del Ecuador 2016-2025 y toda legislación relacionada. Estos estudios apuntaron a ahondar en la comprensión de la interculturalidad desde el Estado, y conocer cómo sus normativas rigen cada institución.

La estructura de la información y su análisis se realizaron mediante siete variables:

1) IES con enfoque intercultural, con el objetivo de identificar las que tienen un enfoque intercultural en su estructura, oferta académica, mallas curriculares, investigaciones u otros proyectos;
2) Relaciones internas con la comunidad y redes académicas, para identificar las estrategias diseñadas con el fin de establecer relaciones de poder equitativas dentro de la IES, con la comunidad y otras redes académicas;
3) Ciencia;
4) Saberes ancestrales o conocimientos endógenos;
5) Diálogo de saberes y transdisciplinariedad, con el propósito de examinar los espacios de diálogo entre ciencia y sabiduría en los principios, metodologías, pedagogías y tecnologías de la IES y en la formación de sus docentes;
6) Identidad cultural, con la finalidad de indagar las acciones establecidas por las IES para el reconocimiento y fortalecimiento de la diversidad cultural de quienes forman parte de su sistema; y
7) Políticas interculturales, para examinar la incidencia de la normativa estatal dentro de la construcción de la educación superior intercultural (la tabla 1.1 ofrece información más detallada sobre las variables).

Tabla 1.1. Siete variables de investigación

Variable	Definición	Objetivo	Herramienta metodológica
IES con enfoque intercultural	IES de Ecuador dedicadas a atender necesidades y demandas de formación terciaria y que promueven la interculturalidad.	Sistematizar la información sobre IES que tienen un enfoque intercultural en su estructura, oferta académica, mallas curriculares, investigaciones u otros proyectos.	- Barrido por internet - Revisión bibliográfica - Revisión de páginas web institucionales
Relaciones internas, con la comunidad y redes académicas	Interacciones, reguladas por normas sociales, entre personas o grupos de personas: - Entre autoridades, docentes y estudiantes - Vinculación con la comunidad y el contexto de la institución - Redes académicas	Identificar las estrategias para establecer relaciones de poder equitativas dentro de la IES, con la comunidad y otras redes académicas.	- Entrevistas a profundidad a autoridades y docentes - Grupo focal con estudiantes
Ciencia	Ciencia occidental moderna, eurocéntrica, hegemónica o convencional que prioriza los métodos positivistas y cuantitativos. Se define como todo conocimiento racional obtenido por demostración, observación o verificación experimental.	Examinar los espacios de diálogo entre ciencia y sabiduría en los principios, metodologías, pedagogías y tecnologías de las IES y en la formación de sus docentes.	- Revisión documental de cada IES - Entrevistas a profundidad a docentes y autoridades de las IES
Saberes ancestrales o conocimientos endógenos	Conocimiento generado por culturas y naciones originarias a lo largo de su existencia.		
Diálogo de saberes y transdisciplinariedad	Diálogo entre conocimientos científicos establecidos y múltiples formas de saberes no académicos.		

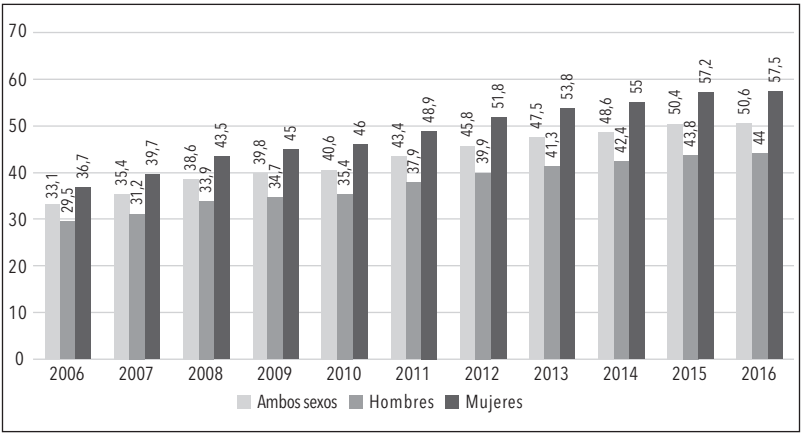
Tabla 1.1. (*continuación*)

Identidad cultural	Valores, tradiciones, símbolos, creencias y formas de comprender el mundo que dan sentido de pertenencia a un grupo social.	Indagar en las acciones establecidas por las IES para reconocer y fortalecer la diversidad cultural de quienes integran su sistema.	- Revisión documental - Entrevistas a profundidad a autoridades y docentes de IES
Políticas interculturales	Normativas nacionales e internacionales que posibilitan espacios de diálogo dentro de las IES, con los anteriores años de escolaridad y el medio productivo, cómo promueven o limitan la aplicación de formas alternativas de ser y saber.	Examinar la incidencia de la normativa estatal sobre la construcción de la educación superior intercultural.	- Revisión de normativa - Entrevistas a autoridades de IES

Capítulo 2
Contexto regional y marco político

Para analizar la situación específica de Ecuador, es necesario contextualizar la educación superior en América Latina y el Caribe, resaltando cómo se ha trabajado la interculturalidad. En las últimas décadas, la región de América Latina y el Caribe evidencia un aumento importante en matrícula y acceso a la educación superior. Según cifras oficiales (gráfico 2.1), tan solo entre 2006 y 2017 la tasa bruta de matriculación en educación superior en la región pasó de 33,1 % a 50,6 % (CEPAL 2019).

Gráfico 2.1. Tasa bruta de matriculación en educación superior en América Latina y el Caribe (2006-2017)



Fuente: CEPAL (2019).

Este crecimiento responde a varios factores que se observan a partir de la década del ochenta: un aumento de bachilleres que han concluido sus estudios medios, cambios en la estructura de los procesos productivos y mercados laborales que demandan profesionales certificados, nuevas estrategias de supervivencia de los hogares para insertarse en empleos mejor remunerados, y la gratuidad de la educación superior, que beneficia principalmente a estudiantes procedentes de sectores con menores ingresos económicos (Rama 2009).

Como consecuencia, la población estudiantil se ha diversificado en intereses, prioridades, identidades culturales, situaciones socioeconómicas y más. Frente a este proceso, las IES están llamadas a dar respuestas a las múltiples necesidades y demandas de una población heterogénea. Para este fin, deben centrar su atención en la calidad de la educación ofertada, en la permanencia y culminación de la formación (Lemaitre 2018).

En el caso de la región, la situación de permanencia y culminación es alarmante: "solo alrededor de la mitad de los estudiantes matriculados ha obtenido un título o grado a los 25-29 años, y aproximadamente la mitad de los desertores abandona los estudios (o se cambia de carrera) al final del primer año" (Lemaitre 2018, 21).

Esta investigación se centra en la diversidad cultural entre estudiantes y la relación que existe con las IES, precisamente en contextos de acceso, permanencia y culminación de estudios superiores. La importancia de atender esta temática se debe a la relación histórica entre culturas diversas y el ámbito educativo, el cual ha funcionado para legitimar un único conocimiento y perpetuar una dominación sobre otras formas de saberes. En el caso particular de la educación superior, la investigación académica ha contribuido a folclorizar y esencializar pueblos y nacionalidades al tratarlos como objetos de estudio (Mato 2018b; Tuhiwai Smith 1999).

Las luchas de los movimientos indígenas y afrodescendientes en América Latina y el Caribe han generado cambios importantes al interior de los Estados y en el sector educativo durante las últimas décadas (específicamente a partir de los noventa). Estos cambios impulsaron la Declaración de los Derechos de Pueblos Indígenas por parte de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 2007, en la cual se especifica la potestad de los pueblos indígenas para

establecer y controlar sus sistemas e instituciones de educación, su derecho al ingreso a todos los niveles y formas de educación sin discriminación, y la importancia de la educación como elemento de empoderamiento para estas poblaciones (ONU 2007).

En consonancia con esta Declaración, en 2008 se celebró en Cartagena de Indias, Colombia, la II Conferencia Regional de Educación Superior (IESALC 2008). En la Conferencia se planteó a la educación como un eje fundamental para el cumplimiento de los Objetivos del Milenio y se reconoció a la educación superior como un derecho humano y un bien público social. Consecuentemente, los Estados tienen el deber fundamental de garantizar este derecho bajo principios de calidad y pertinencia. Dentro de esta Conferencia, además, se reconoció en el apartado "Cobertura y modelos educativos e institucionales" que

> se debe promover la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas. El reto no es solo incluir a indígenas, afrodescendientes y otras personas culturalmente diferenciadas en las instituciones tal cual existen en la actualidad, sino transformar a estas para que sean más pertinentes con la diversidad cultural. Es necesario incorporar el Diálogo de Saberes y el reconocimiento de la diversidad de valores y modos de aprendizaje como elementos centrales de las políticas, planes y programas del sector (IESALC 2008, secc. III, núm. 1).

Asimismo, en los "Valores sociales y humanos" de la educación para la promoción del respeto y la defensa de los derechos humanos, se incluye:

> el combate contra toda forma de discriminación, opresión y dominación; la lucha por la igualdad, la justicia social, la equidad de género; la defensa y el enriquecimiento de nuestros patrimonios culturales y ambientales; la seguridad y soberanía alimentaria y la erradicación del hambre y la pobreza; el diálogo intercultural con pleno respeto a las identidades; la promoción de una cultura de paz, tanto como la unidad latinoamericana y caribeña y la cooperación con los pueblos del Mundo (IESALC 2008, secc. III, núm. 3).

Paralelamente, algunos Estados asumieron la interculturalidad como parte fundamental de sus constituciones, y específicamente de sus sistemas educativos. En 2018, con la celebración de la III Conferencia Regional de Educación Superior, se ratificó la importancia de interculturalizar la educación superior. En su Objetivo 6, se planteó como Meta 6 "desarrollar programas conjuntos de innovaciones en áreas disciplinares, curriculares, pedagógicas e institucionales en todos los niveles y modalidades del sistema educativo, atendiendo a la diversidad social, cultural e intercultural para alcanzar una mayor inclusión educativa" (IESALC 2018, obj. 6, meta 6.2). Para alcanzar dicha meta, se propuso establecer convenios interinstitucionales de colaboración académica permanente y de investigación socioeducativa, pedagógica, curricular e institucional, que atiendan las problemáticas de este tema en todos los niveles del sistema educativo.

El análisis estadístico sobre las variables demográficas de pueblos y nacionalidades aún es limitado en la región, lo que dificulta estimar la situación de las poblaciones en cuanto a acceso, permanencia y demanda de educación superior. El Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC) con su Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina (IESALC 2018), y la Conferencia Regional de Educación Superior de 2018 reconocen que en América Latina y el Caribe la interculturalidad se asume en la educación superior en relación con pueblos indígenas y afrodescendientes según cinco modalidades (Mato 2018a).

La primera se refiere a los programas de inclusión de individuos como estudiantes en IES convencionales,[1] a través de becas, cupos, apoyo académico o psicosocial exclusivo para pueblos y nacionalidades. Esta estrategia de inclusión se sustenta en la idea de crear oportunidades para el ingreso a las carreras convencionales que se ofertan, además del diálogo frente a esta diversidad. Sin embargo, su alcance no considera cambios sustanciales que incorporen la diversidad cultural dentro del diseño de la carrera y de las instituciones, lo cual refleja

[1] En esta investigación, se denomina instituciones de educación superior convencionales a todas las IES que no han sido diseñadas exclusivamente para pueblos y nacionalidades.

una discriminación y una escasa incorporación de saberes, metodologías y pedagogías interculturales (Mato 2018a).

La segunda modalidad consiste en programas de formación de IES convencionales creadas especialmente para estudiantes de pueblos y nacionalidades. Las IES de esta modalidad en la región se orientan principalmente a formar docentes de Educación Intercultural Bilingüe en diferentes niveles. En su conformación se han considerado lenguas, conocimientos, formas de aprendizaje, producción de conocimiento y docentes propios de los pueblos y nacionalidades destinatarios. Esta modalidad se dedica, en primera instancia, solo a estudiantes de pueblos y nacionalidades (Mato 2018a).

El tercer tipo de programas y proyectos corresponde a docencia, investigación y vinculación social, desarrollados por IES convencionales con la participación de comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes. Esta tipología se puede subdividir en dos: la una opción son programas o proyectos de docencia que pueden incluir proyectos de investigación y vinculación (estos no son carreras en sí, sino solo seminarios y clases específicas). La otra opción consiste en vinculación intercultural y experiencias con colaboración mediante proyectos de "vinculación", "extensión", "servicio" u otras alternativas. Los segundos se orientan a mejorar la calidad de vida de las comunidades. La característica general de todos estos proyectos es que ocupan a un grupo reducido de personal de la IES, ya sean docentes o estudiantes (Mato 2018a).

La cuarta tipología la conforman los convenios de coejecución entre IES y organizaciones de base o comunidades de población indígena o afrodescendiente. Este tipo de convenios en la región son escasos y de corta duración; sin embargo, han servido como ejemplo para proyectos similares (Mato 2018a).

La última modalidad corresponde a las IES interculturales, instituciones creadas con base en un enfoque intercultural, interesadas en integrar saberes, modos de producción de conocimiento y aprendizaje, y metodologías de la diversidad cultural. A nivel regional estas instituciones han sido establecidas en su mayoría por los pueblos y nacionalidades y reciben principalmente estudiantes pertenecientes a dicha población (Mato 2018a).

Estas modalidades diversas de educación se enfocan en la interculturalidad como una tarea destinada de manera particular a pueblos y nacionalidades, lo que limita construir una sociedad intercultural de manera general. Como se ha discutido en líneas anteriores, la interculturalidad es un proyecto social que atañe a todas las personas como parte de una comunidad global. Por ese motivo, a continuación, se detallan algunos aspectos que deben ser considerados como línea base para analizar la interculturalidad en la educación superior, a nivel regional y en Ecuador.

La situación de la educación superior en la región es un reflejo de lo que ocurre con la educación en todos sus niveles. De acuerdo con la Base de Datos Mundial sobre la Desigualdad en la Educación realizada por UNESCO (2017), América Latina y el Caribe es la región con mayor brecha entre ricos y pobres. Aquello agrava las condiciones contextuales para un desempeño adecuado de iniciativas de política educativa que aporten a la movilidad social de la población que más lo requiere.

En el estudio se evidencia que, en los países de ingresos medios-bajos, las niñas, niños, adolescentes y jóvenes del 20 % más pobre de la sociedad tienen ocho veces menos probabilidades de estar escolarizados que los del 20 % más rico. Los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de los países de bajos ingresos tienen nueve veces menos probabilidades de estar escolarizados que los de los países de altos ingresos (UNESCO 2017).

El Informe Regional de UNESCO (2013) señala cambios en la paridad urbano-rural y por grupo étnico en el acceso a la educación. A pesar de ello, la inequidad sigue latente, y se observan dificultades en la población indígena para concluir la educación primaria. Además se detectan problemas de acceso y conclusión de la educación secundaria y terciaria generados por los niveles de pobreza y exclusión social. A estos factores se suman las desigualdades de género; en América Latina el 7,1 % de las niñas indígenas enfrenta privaciones severas en educación con relación al 5,6 % de varones (CEPAL y UNICEF 2012). Con respecto a la educación superior, Goetschel (2015, 196) habla de una creciente feminización de la educación superior en los últimos años, pero advierte sobre las grandes desigualdades y discriminaciones tanto en el acceso como en la permanencia y culminación de los estudios superiores. Aquello por causa de la condición étnica, racial, de clase social de las y los estudiantes,

por lo que subraya la importancia de lograr una educación de calidad "sustentada en una transformación ética de la educación relacionada con el cambio social".

Las variables que aumentan la brecha en el acceso, permanencia y conclusión de la educación superior para población de pueblos y nacionalidades son múltiples. Según estudios realizados en la región, se identifican los siguientes limitantes: distancias geográficas entre los hogares y la IES, deficiencias en la educación básica y secundaria recibida, limitaciones económicas, incompatibilidad con los calendarios agrícolas para poblaciones rurales, escasa o nula pertinencia de la oferta de formación con sus necesidades propias y comunitarias, dificultades lingüísticas, entre otras (Mato 2018a).

Esta situación de desigualdad se ahonda aún más con los currículos y textos impuestos por el sistema educativo formal, que no reflejan la diversidad cultural de las poblaciones que habitan la región. En muchos casos, sus contenidos propician prejuicios y estereotipos que tienden a invisibilizar, naturalizar y demarcar la condición indígena de manera estática, folclorizada y centrada en el pasado como característica del mundo indígena. De igual manera sucede con la población afrodescendiente (UNESCO 2013).

Otro factor que genera exclusión para la población indígena y afrodescendiente es la implementación e interpretación de los resultados de pruebas estandarizadas en contextos diversos, que muestran logros académicos menores entre estudiantes indígenas "frente a las exigencias y estándares de la cultura dominante". En consecuencia, esta población enfrenta limitaciones para ingresar a la educación superior en la región, pues en muchos casos ello implica exámenes de ingreso (UNESCO 2013, 168).

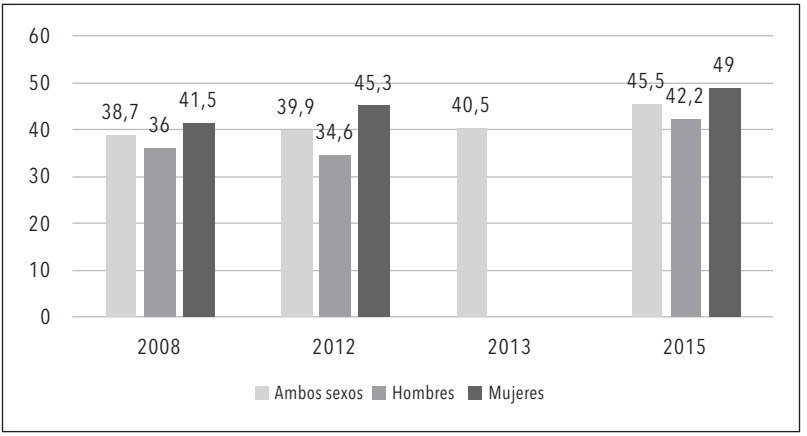
Al hablar de educación formal en la región, la exclusión se traduce también en pobreza educativa, al no considerar particularidades lingüísticas, culturales y sociales de los educandos que hablan un idioma distinto al hegemónico, en el cual se organizan los currículos escolares. Se observa una limitada incorporación de experiencias, saberes y conocimientos de la diversidad cultural de la región, pese al discurso político casi generalizado en la región sobre interculturalidad. Esta situación responde a la tendencia homogeneizante y universalizadora que ha orientado y aún marca a la educación latinoamericana (López 2001).

Otro punto que se debe indicar es que en la región actualmente hay normativas que reconocen el derecho a una educación intercultural y en construcción con los pueblos y nacionalidades de cada Estado. Las bases legales de cada país y los acuerdos internacionales que ratifican sus derechos son el marco desde el cual se deben exigir políticas y proyectos educativos que cumplan con las necesidades de los pueblos y nacionalidades. Hasta el momento se han logrado importantes cambios a nivel educativo en la región. Sin embargo, es necesario ahondar en una educación superior que plantee –desde la identidad institucional hasta las metodologías aplicadas en aula– una visión de interculturalidad crítica que forme a todos los profesionales, no solo de pueblos y nacionalidades. El objetivo consiste en construir una sociedad más equitativa y que salvaguarde la diversidad cultural que caracteriza a América Latina y el Caribe.

Educación superior e interculturalidad en Ecuador

En el caso de Ecuador, la situación de su educación superior es similar a la regional. Hubo un aumento en la tasa de matriculación (gráfico 2.2) que sugiere una evolución entre 2008 y 2015, del 38,7 % al 45,5 %.

Gráfico 2.2. Tasa bruta de matriculación en educación superior en Ecuador (2008-2015)



Fuente: CEPAL (2019).

Es importante indicar que no hay información disponible entre 2009 y 2011. Para el período 2013-2014 se cuenta con la tasa de matriculación a nivel general, sin distinción de género.

En cuanto a la permanencia y culminación de los estudios universitarios, la tasa global de deserción de la educación superior para 2015 alcanzó un 30 % de estudiantes.[2] Al igual que en el nivel regional, es necesario subrayar que el acceso a la educación superior no implica permanecer y culminar los estudios universitarios. La deserción no se debe solamente a una cuestión vocacional, puesto que en muchos casos se ve impulsada por discrepancias entre las estrategias curriculares y pedagógicas y las características diversas de las y los estudiantes (Lemaitre 2018).

Al hablar de diversidad cultural, el SNIESE (Sistema Nacional de Información de Educación Superior de Ecuador) indica que del 100 % de estudiantes matriculados durante 2016 más del 78 % son mestizos, tan solo 3 % se autoidentifica como indígena y 6 % como afrodescendiente (tabla 2.1).

Estas limitaciones en el acceso a la educación superior responden, en gran medida, a razones económicas. A nivel nacional, para 2016, el 17,8 % de jóvenes entre 18 y 29 años que habían culminado el bachillerato no pudieron acceder a un centro de educación superior. Esta

Tabla 2.1. Autoidentificación étnica de estudiantes matriculados/as en 2016

Autoidentificación	Número de personas	Porcentaje
Mestizo	464 761	78,23 %
Afroecuatoriano	35 902	6,04 %
Indígena	19 179	3,23 %
Blanco	13 015	2,19 %
Montubio	7 851	1,32 %
Otro/no registra	53 398	9 %
Total	**594 106**	**100 %**

Fuente: SENESCYT. 2018. Boletín analítico de educación superior, ciencia, tecnología, innovación y saberes ancestrales. https://bit.ly/3AiIkFM

[2] SENESCYT. 2018. "Educación superior, ciencia, tecnología, innovación y saberes ancestrales en cifras". https://bit.ly/3ErnQxf

cifra es aún más alarmante para el ámbito rural, en donde se asientan principalmente los habitantes pertenecientes a pueblos y nacionalidades, que alcanza el 25,9 % para el mismo año.[3] No obstante, ha habido aspectos positivos en la inclusión de jóvenes pertenecientes a pueblos y nacionalidades en la educación superior. Por ejemplo, hubo un aumento del 33 % al 67 % en 2016, con respecto a la matrícula de los dos quintiles más pobres. En este segmento se encuentran habitualmente los pueblos y nacionalidades, como herencia histórica de las prácticas coloniales (Ramírez 2016).

Este escenario aún evidencia una desventaja estructural que afecta a pueblos y nacionalidades en su acceso a la educación superior, que transita entre las limitaciones económicas y la discriminación social y cultural. Una vez que logran acceder a las IES, las desventajas se mantienen, y se visibilizan a través de relaciones desiguales, inequitativas y discriminatorias ante sus conocimientos, identidades y formas diversas de comprender el mundo. Dicha situación refleja la historia de exclusión que pueblos y nacionalidades han enfrentado y en la cual la educación ha fungido como herramienta de opresión.

Frente a esta situación, hablar de interculturalidad en la educación superior requiere necesariamente una revisión de la historia y de las particularidades socioculturales que la han delineado. Esto es entendido como un esfuerzo por mostrar el escenario desde el cual debe ser repensada la educación y la incorporación de un enfoque intercultural crítico, con el fin de lograr soluciones reales a la situación de alteridad que pueblos y nacionalidades afrontan.

Diferencias estructurales: la educación intercultural en Ecuador

El ingreso de Ecuador a la vida republicana y el advenimiento de la democracia marcaron su dirección hacia el Estado moderno. En este nuevo escenario, el país incorporó lo dictaminado a nivel global. En cuanto al

[3] SENESCYT. 2018. "Educación superior, ciencia, tecnología, innovación y saberes ancestrales en cifras". https://bit.ly/3ErnQxf

desarrollo del pensamiento, el positivismo fue el enfoque para alcanzar el conocimiento científico. En lo económico, tuvo su inicio en la revolución industrial y el despegue del sistema capitalista (Kuper 2001).

Para alcanzar el proyecto de Estado nación, Ecuador delimitó sus fronteras, integró a múltiples culturas en el territorio, articuló la economía nacional y generó consensos entre grupos de poder. Estas acciones significaron la homogenización del Estado, para lo cual la educación se sustentó en la desindianización de los pueblos originarios, con el fin de abolir el obstáculo que suponían los pueblos indígenas para conformar dicho proyecto (Hernández Loeza 2016b). A partir del siglo XIX, estos proyectos de educación fueron liderados por la Iglesia y personas propietarias de haciendas, que consideraban a las y los indígenas que habitaban sus terrenos como su propiedad. En el siglo XX estas políticas adoptaron un nuevo enfoque, de corte indigenista, encargadas de "civilizar" a la población indígena para integrarla en la vida nacional (Hernández Loeza 2016b).

Con el objetivo de modernizar el Estado, el Ecuador se fundamentó ideológicamente en la discriminación, la cual determinó las relaciones sociales y el orden político y económico del país. Desde esta posición se desconocieron los saberes propios de la diversidad de culturas asentadas en el territorio y se impuso la supremacía blanca-mestiza como la meta para alcanzar la modernidad y civilización. Las ideas con las que se estableció el país limitaron las posibilidades de diálogo, de reconocimiento, de fortalecimiento y respeto entre las diversas culturas, y se convirtió en una condición que aún impacta en los pueblos y nacionalidades (Rivadeneira 2015).

Frente a este panorama, a mediados del siglo XX, de la mano de las poblaciones indígenas, inicia una lucha por reivindicar la identidad cultural y demandar al Estado atención y correspondencia a las necesidades socioculturales de este sector. Esta movilización se replicó en todos los movimientos indígenas del Cono Sur, lo que impulsó en América Latina las ideas sobre Estados plurinacionales y la interculturalidad (Rivadeneira 2015).

En el caso ecuatoriano existen antecedentes importantes por incorporar los conocimientos indígenas en la educación. Esta situación no sucede de igual forma con las poblaciones afrodescendientes que

habitan en el país (Hernández Loeza 2016a). El primer caso documentado de educación desde y para indígenas fue la propuesta de "las escuelas indígenas de Cayambe" o "escuelas clandestinas". Se establecieron a partir de la década del cuarenta, encabezadas por Dolores Cacuango, dirigente de la Federación Ecuatoriana de Indios (FEI). Tenían como misión fortalecer a las comunidades y organizaciones comunitarias (Gónzalez Terreros 2011).

A la iniciativa de la FEI le sucedieron otras experiencias, como las Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador (ERPE), que datan de 1972. Las escuelas radiofónicas de los pueblos shuar-achuar surgieron el mismo año, y el Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi, impulsado por los religiosos salesianos, apareció en 1974. Las Escuelas Indígenas de Simiatug en la provincia de Bolívar y las Escuelas Bilingües de la Federación de Comunas Unión de Nativos de la Amazonía Ecuatoriana (FCUNAE) surgieron en 1975. El Subprograma de Alfabetización Kichwa del Instituto de Lenguas y Lingüística de la PUCE dio inicio en 1978. El Sistema Radiofónico Shuar (SERBISH) empezó en 1979. El modelo educativo del Instituto MACAC, de carácter nacional, se estableció en 1980 (Krainer 2010a).

Estas experiencias educativas fueron posibles por la existencia de fuertes dinámicas organizativas de las comunidades indígenas, que dieron como resultado el establecimiento de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE), en 1986. Las líneas de acción y demanda de la Confederación fueron la reivindicación de la lucha por la tierra y la territorialidad, el Estado Plurinacional y la EIB (Gónzalez Terreros 2011).

En 1988 la CONAIE y sus organizaciones, después de presentar su propuesta educativa al gobierno nacional, crearon la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB). Esta instancia formaba parte de la estructura gubernamental, con autonomía administrativa y económica, dirigida por las propias organizaciones indígenas para implementar el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, diferenciándose del Sistema de Educación Hispana (Hernández Loeza 2016b).

La DINEIB posibilitó la creación del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), un currículo apropiado y con base en experiencias previas en educación; promovió la producción y

uso de materiales didácticos acordes a criterios lingüísticos pedagógicos y sociales; la formación y capacitación de docentes; la implementación y evaluación de programas educativos; y la planificación, dirección y ejecución de la EIB (Krainer 2010a).

La burocratización de esta Dirección, la falta de un fondo especial para la EIB por parte del Estado y una asignación presupuestaria reducida provocaron varios problemas: una dependencia de la cooperación internacional, la restricción de la EIB a áreas rurales sin considerar los procesos migratorios del campo a la ciudad, y el predominio y liderazgo de los kichwas de la Sierra sin mayor participación y representación del resto de pueblos y nacionalidades del Ecuador (Krainer 2010a). El Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB) entró en crisis y se "generó una autocrítica acerca del error cometido al haber creado un sistema educativo desde la lógica de la institución escolar occidental" (Hernández Loeza 2016a, 167).

Este dilema no solo se limita a la educación básica, sino que se evidencia en la educación superior, dentro de la cual se cuestiona la pertinencia de incluir la interculturalidad dentro de las IES convencionales o la necesidad de crear instituciones desde y para pueblos y nacionalidades (Hernández Loeza 2016a). Este debate ha tomado mayor fuerza desde que se incorporó la interculturalidad en las agendas estatales.

Frente a las demandas de los movimientos de base, los gobiernos latinoamericanos, dentro del modelo de la globalización neoliberal, han oficializado la interculturalidad como ideal democratizador y social. Aquello mediante acciones afirmativas puntuales, el reconocimiento de derechos colectivos, la revalorización de las lenguas y la EIB, por medio de cambios normativos e institucionales. Estas respuestas se alinean a la idea de una interculturalidad funcional, que no combate las causas de la asimetría y desigualdad social que afecta a pueblos y nacionalidades (Urteaga y García 2016).

En el caso ecuatoriano, como se ha comentado, la interculturalidad como proyecto social es el resultado de la larga lucha reivindicativa de los pueblos indígenas, quienes han considerado a la educación como eje fundamental para lograr esta meta. La interculturalidad tomó mayor fuerza desde el Estado, a partir de la Constitución de 2008, en la que se reconoce a Ecuador como plurinacional e intercultural.

En la CRE se plantea la interculturalidad y el diálogo de saberes como ejes fundamentales para la educación, entendida como un derecho de las personas, a lo largo de su vida, y un deber ineludible del Estado. Además, se indica que dentro del sistema educativo, desde la estimulación temprana hasta el nivel superior, se debe integrar "una visión intercultural acorde con la diversidad geográfica, cultural y lingüística del país, y el respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades" (CRE 2008, arts. 27, 343).

En el caso específico de la educación superior, en el art. 350 de la CRE se aclara la finalidad de la educación en este nivel:

> El sistema de educación superior tiene como finalidad la formación académica y profesional con visión científica y humanista; la investigación científica y tecnológica; la innovación, promoción, desarrollo y difusión de los saberes y las culturas; la construcción de soluciones para los problemas del país, en relación con los objetivos del régimen de desarrollo (CRE 2008, art. 350).

El lema del Estado había sido "transformar la educación superior para transformar la sociedad" (UNAE 2018). En julio de 2008 se expidió el Mandato Constituyente 14, con el que dio inicio un proceso técnico para evaluar el nivel de desempeño de las IES.[4] Su propósito fue garantizar su calidad, propiciando su depuración y mejoramiento (CONEA 2009, 1) y el diseño y expedición de una nueva Ley de Educación Superior (LOES) en 2010, que actualmente ha sido reformada.

Esta restructuración ha creado nuevas lógicas de gestión para el país y su sistema de educación superior. Además, ha transformado los modelos institucionales de conocimiento, aprendizaje y organización académica, introduciendo nuevos procesos de acreditación y recategorización de las IES. También se han rediseñado los currículos según los lineamientos de los nuevos órganos reguladores, entre ellos la implementación de un

[4] "El Mandato Constituyente No. 14, expedido por la Asamblea Nacional Constituyente el 22 de julio de 2008, establece la obligación del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CONEA) de elaborar un informe técnico sobre el nivel de desempeño institucional de los establecimientos de educación superior, a fin de garantizar su calidad, propiciando su depuración y mejoramiento" (CONEA 2009, 1).

examen único "Ser Bachiller" para culminar el bachillerato e ingresar a la universidad (este examen fue eliminado en 2022). Igualmente, se crearon cuatro universidades emblemáticas con ciertos criterios meritocráticos que los docentes deben cumplir, lo que ha generado posiciones contradictorias entre los diferentes actores del sistema de educación superior (Di Caudo 2016; Flores y Pernía 2018).

En cuanto a la interculturalidad, la LOES de 2010 plantea como derechos de las y los estudiantes el recibir una "educación superior laica, intercultural, democrática, incluyente y diversa, que impulse la equidad de género, la justicia y la paz" (art. 5, lit. h) y como fin de la educación superior "constituir espacios para el fortalecimiento del Estado Constitucional, soberano, independiente, unitario, intercultural, plurinacional y laico" (art. 8, lit. g). Además, establece que es función del Sistema de Educación Superior el "promover y fortalecer el desarrollo de las lenguas, culturas y sabidurías ancestrales de los pueblos y nacionalidades del Ecuador en el marco de la interculturalidad" (art. 13, lit. l).

Durante la reforma de la LOES, en agosto de 2018, la interculturalidad cobró mayor fuerza, al incluirla desde el objeto de la ley, subrayando la necesidad de que una educación superior de calidad no solo requiere de excelencia, universalidad, permanencia y gratuidad, sino que además debe propender a fortalecer y promover la interculturalidad. Se recuperó la cuestión de las instituciones de educación superior intercultural y el carácter comunitario de su modelo de gestión (disposiciones generales, décima séptima).

Frente al cambio normativo y estructural que atravesó la educación superior en Ecuador, las IES tuvieron que asumir la responsabilidad –y el gran desafío– de interculturalizar sus propuestas educativas. Desde el Estado, en 2014 se implementó un plan piloto de becas destinadas a pueblos y nacionalidades y otras poblaciones vulnerables, como política de acción afirmativa. Este proyecto consistía en una beca del 100 % de la colegiatura en una universidad privada y la posibilidad de acceder a un estipendio mensual. No obstante, dentro de la institución los becados eran acompañados por tutorías para trabajar sus falencias frente a los conocimientos de corte científico y homogeneizante de las universidades convencionales (Di Caudo 2016).

Esta propuesta, pensada para democratizar las instituciones, y para que jóvenes pertenecientes a pueblos y nacionalidades tuvieran la posibilidad de estudiar, no cuestionó las pedagogías, metodologías y currículos de las universidades. Apuntó a modificar a la población joven para que pudiera insertarse dentro del sistema, lo cual se opone totalmente a los lineamientos de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) de 2008. El resultado de esta política tuvo ciertos impactos positivos de inclusión, pero también suscitó situaciones contradictorias. Ha habido desarraigo cultural de las y los estudiantes, carencias económicas por migrar y pérdida identitaria, al considerar que la identidad y la cultura corresponden solo a los pueblos y nacionalidades. A esto se añade que no existe una única forma de ser indígena o afrodescendiente (Di Caudo 2016).

En cuanto a las acciones de las IES para interculturalizar sus sistemas, en Ecuador existe una variedad de posturas, desde aquellas que continúan con propuestas de acción afirmativa, como becas y cupos especiales, hasta las que proponen pensar en una universidad creada desde las bases sociales y la decolonialidad. El siguiente capítulo presenta los hallazgos en algunas IES ecuatorianas, según seis estudios de caso.

Capítulo 3
Educación superior e interculturalidad en la práctica: estudios de caso en Ecuador

En 2018, el Sistema de Educación Superior en Ecuador se componía de 60 universidades, 19 de ellas particulares autofinanciadas, ocho particulares cofinanciadas por el Estado y 33 públicas. Además, contaba con 241 institutos técnicos y tecnológicos.[1] Según se establece en la política pública del Estado ecuatoriano, las IES están obligadas a ofrecer una educación intercultural y fortalecer la identidad de sus estudiantes. Por ese motivo, cada institución ha incorporado la interculturalidad de maneras diversas, puesto que no existe un procedimiento explícito que explique cómo se debe cumplir con este requisito.

A continuación, se presenta un barrido de universidades que consideran la interculturalidad; se realizó con base en una revisión de la información que ofrecen las instituciones en internet y no refleja todas las universidades y carreras que trabajaron la temática intercultural durante 2019.

[1] SENESCYT. 2018. "Educación superior, ciencia, tecnología, innovación y saberes ancestrales en cias". https://bit.ly/3ErnQxf

Tabla 3.1 Oferta de formación superior que abordan la interculturalidad

Institución / financiamiento	Provincia / cantón	Programa	Avances
Instituto Tecnológico Superior Cotacachi / público	Imbabura / Cotacachi	Tecnología en Desarrollo Infantil Integral	"Formación profesional con capacidad de intervención en procesos de atención y educación de la primera infancia con enfoque biopsicosocial, pedagógico e intercultural, otorga una sólida preparación instrumental, pensamiento lógico, destrezas y habilidades que permiten la implementación de procesos que contribuyen al desarrollo integral de los niños y niñas de 0 a 5 años". https://www.institutocotacachi.edu.ec/c-desarrollo.html
Instituto Técnico Superior Los Andes / privado	Pichincha / Quito	Tecnología Superior en Ciencias y Saberes Ancestrales	"La Tecnología Superior en Ciencias y Saberes Ancestrales pretende generar espacios alternativos para que los conocimientos tradicionales transmitidos de generación en generación (y que son los cimientos de la cultura) promuevan una nueva visión muy necesaria para entender la diversidad en el sentir, pensar y actuar de los pueblos". https://ilades.edu.ec/ciencias-y-saberes-ancestrales/
Pontificia Universidad Católica del Ecuador / privado	Pichincha / Quito	Licenciatura en Gestión Social	"Formar profesionales de calidad, con compromiso ético y capacidades en investigación, planificación, gestión y gerencia del desarrollo humano sostenible y la responsabilidad social, para integrar equipos interdisciplinarios que diseñen, ejecuten y evalúen propuestas participativas para el mejoramiento integral de la calidad de vida de la población". https://www.puce.edu.ec/gestion-social-y-desarrollo/
Universidad Andina Simón Bolívar / público	Pichincha / Quito	Maestría en Gestión Cultural y Políticas Culturales	"Fomentar un espacio de formación profesional en gestión y políticas culturales, con enfoques que incorporen el diálogo de saberes, la interculturalidad, las epistemologías de la diferencia, la diversidad cultural y étnica, los sentidos y prácticas localizadas, desde el reconocimiento constitucional de un Estado intercultural y plurinacional". https://ww.uasb.edu.ec/programa/gestion-cultural-y-politicas-culturales

Tabla 3.1 (*continuación*)

Institución / financiamiento	Provincia / cantón	Programa	Avances
Universidad de Cuenca / público	Azuay / Cuenca	Maestría en Educación, mención en Educación Intercultural	"El programa de maestría en Educación es una propuesta que está encaminada a profundizar los avances hacia la valoración de la diversidad biocultural y el reconocimiento del carácter pluricultural del país, así como aportar con una propuesta pionera en educación intercultural". https://posgrados.ucuenca.edu.ec/cursos/maestria-en-educacion-mencion-educacion-intercultural/
Universidad de Otavalo / privado	Imbabura / Otavalo	Licenciatura en Gestión Social y Desarrollo	"Esta malla curricular ha sido diseñada para romper esquemas desde una cosmovisión intercultural, conociendo la realidad del país y cómo se relaciona con el mundo para de esta manera crear teorías y generar saberes que permitan al profesional desarrollar estrategias y planes para servir a la ciudadanía desde un enfoque social y global". https://www.uotavalo.edu.ec/gestion-social-desarrollo/
Universidad Estatal de Bolívar / público	Bolívar / Guaranda	Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe	"La carrera de Educación Intercultural Bilingüe estudia la multiplicidad de cosmovisiones, saberes y conocimientos de nuestros pueblos y nacionalidades del Ecuador. También la biodiversidad, la relación dialéctica de la pacha (espacio-tiempo), así como los procesos etnoeducativos y el interaprendizaje, las lenguas, cosmovisión y las distintas formas de aprender de las etnoculturas que cohabitan en nuestro país desde una visión intercultural y bilingüe para la transformación del sistema educativo, con el uso, aplicación de metodologías ancestrales y actuales que contribuyen a la consolidación de las identidades socioculturales de los estudiantes provenientes de la diversidad cultural ecuatoriana y puedan desempeñarse en contextos etnoeducativos distintos". https://www.ueb.edu.ec/index.php/oferta-academica/grado/esfh/pd-bilingue

Tabla 3.1 (*continuación*)

Institución / financiamiento	Provincia / cantón	Programa	Avances
Universidad Estatal Península de Santa Elena / público	Santa Elena / Santa Elena	Licenciatura en Gestión Social y Desarrollo	"Formación de profesionales con responsabilidad ética y competencias en investigación, gestión y planificación del desarrollo sostenible con enfoque humanista, intercultural e interdisciplinar para que interpreten la realidad del territorio a través del diseño, ejecución y evaluación de propuestas mediante metodologías participativas con los actores sociales, para la contribución al mejoramiento de la calidad de vida de la población". https://www.upse.edu.ec/index.php?option=-com_sppagebuilder&view=page&id=9&Itemid=181/3#section-id-1533044559422
Universidad Nacional de Educación UNAE / público	Azogues / Cañar	Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe	"El propósito central de la carrera es construir una sociedad justa, equitativa, libre e intercultural, a través de la promoción de procesos que democraticen el conocimiento, que incentiven el diálogo de saberes y faciliten la participación ciudadana en el desarrollo educativo del país; todas estas como parte fundamental en la concreción del Buen Vivir o Sumak Kawsay". https://unae.edu.ec/oferta/educacion-intercultural-bilingue/?portfolioCats=12
Universidad Politécnica Salesiana / privado	Pichincha y Azuay / Quito y Cuenca	Licenciatura en Desarrollo Local	"Forma profesionales capaces de analizar, planificar, y evaluar procesos de desarrollo social y territorial local y definir estrategias de intervención desde el campo de las Ciencias Políticas y Sociales, con una perspectiva de derechos, intercultural e interdisciplinar, orientada a la construcción de una sociedad democrática, plural, incluyente y equitativa". https://desarrollolocalenl.ups.edu.ec/
Universidad San Gregorio de Portoviejo / privado	Manabí / Portoviejo	Licenciatura en Educación Inicial	En esta universidad se realizó un rediseño curricular en 2015 para formar docentes con enfoque intercultural; una de sus líneas de investigación es "Pedagogías innovadoras, didácticas, currículo, conciencia ambiental e interculturalidad". https://educacioninicial.sangregorio.edu.ec/index.php

Como se observa en la información presentada, en algunas IES se otorgan becas y cupos especiales para pueblos y nacionalidades; en otras se incorpora una cátedra común para todos sus estudiantes que trata sobre interculturalidad; en algunas instituciones hay programas específicos para pueblos y nacionalidades; y en otras se la asume desde la vinculación con la sociedad.

Dentro del universo de instituciones, en esta investigación se han seleccionado seis universidades como estudios de caso, para observar de manera más profunda las estrategias diseñadas y puestas en práctica para interculturalizar la educación superior. Esta muestra no representa la totalidad de IES ni sus dispositivos, pero ofrece una lectura de los avances y desafíos a los que se enfrentan las universidades al momento de establecer e incorporar la interculturalidad en su formación profesional.

Por las fechas en las cuales se efectuó el estudio, el número de estudiantes entrevistados/as fue limitado, pues se encontraban en vacaciones semestrales. El caso de Azogues fue tomado como punto central para analizar las perspectivas de las y los estudiantes, ya que allí se logró recabar la mayor cantidad de información.

Universidad Estatal Amazónica

La Universidad Estatal Amazónica (UEA) es una universidad pública, creada el 18 de octubre de 2002. Está ubicada en la ciudad de Puyo, provincia de Pastaza. La UEA tiene el fin de incorporar la población amazónica a la educación superior, por tanto sus carreras responden a las necesidades de la población. La UEA busca "formar profesionales portadores de los más altos valores humanos, capaces de transformar en beneficio de la humanidad los recursos de los que dispone nuestra Amazonía".[2]

Su misión consiste en "generar ciencia y tecnología, formar profesionales e investigadores para satisfacer las necesidades del territorio, bajo los principios del desarrollo sostenible integral y equilibrado del ser

[2] UEA. "Breve reseña histórica". https://www.uea.edu.ec/?page_id=1365.

humano de la Región Amazónica y el Ecuador, *conservando sus conocimientos ancestrales y fomentando su cultura*".[3]

La visión de la UEA resalta la importancia de los saberes ancestrales y la cultura:

> La Universidad Estatal Amazónica será una comunidad académica científica de docencia con investigación, que impulse la investigación y promueva el desarrollo sostenible de la Amazonía de tal forma que sea revalorizada como elemento y recurso fundamental del Estado. *Se ha insertado con sus saberes ancestrales, características y potencialidades en la economía para forjar la cultura y alcanzar la unidad nacional*.

Sus objetivos estratégicos son:

> Potenciar la investigación científica básica y aplicada con mayor enfoque en la biodiversidad y los recursos de la región, sistematizando y difundiendo los *conocimientos ancestrales, las tecnologías, arte y cultura de los diferentes pueblos y nacionalidades amazónicas, bajo estándares de rigurosidad, disciplina académica y responsabilidad, enfocada a la generación de nuevo conocimiento, y desarrollo tecnológico con compromiso social para la generación de patentes*.
>
> Ejecutar procesos educativos de pregrado y posgrado que permitan formar profesionales competentes e innovadores, capaces de generar nuevos conocimientos a través de la investigación científica y resolver los problemas locales, regionales y nacionales.
>
> Contribuir al desarrollo local, regional y nacional, *propiciando una mejor interacción Universidad-Sociedad mediante planes y programas que contengan nuevas alternativas, o modelos de vida y de producción para solucionar los problemas ambientales, sociales y tecnológicos* que permitan el desarrollo equilibrado del hombre y la conservación de la naturaleza de la región Amazónica.

[3] UEA. "¿Quiénes somos?". https://www.uea.edu.ec/?page_id=1368. La misión, visión y objetivos de la UEA provienen de este apartado de la página web institucional. Cursivas añadidas por la autora.

> Mejorar la eficiencia en la gestión administrativa para generar un soporte organizado y operativo eficiente hacia el logro de la excelencia.

La UEA cuenta con dos departamentos, el Departamento de Ciencias de la Vida, que oferta las carreras de Biología, Ingeniería Ambiental y Licenciatura en Turismo; y el Departamento de Ciencias de la Tierra, que oferta las carreras de Ingeniería Agroindustrial, Ingeniería Agropecuaria e Ingeniería Forestal.

Interculturalidad en la UEA

La UEA se ubica en un área de gran diversidad biológica y cultural. Esto ha hecho que la institución establezca la importancia de la conservación ambiental y cultural como eje de su educación. En el taller con docentes de la UEA, algunos de ellos indicaron que el trabajo intercultural que fomenta la institución se desarrolla como "vinculación con los estudiantes, poniendo énfasis en el enfoque regional amazónico que promueve la institución".[4]

En la UEA se trabaja el enfoque intercultural en las carreras al incorporar conocimientos tradicionales dentro del contenido de su currículo. Además, se realizan proyectos enfocados a estudiantes y docentes, investigación y producción académica de revistas y seminarios alrededor de la temática. Su propuesta de interculturalidad se inserta en el proyecto de vinculación con la sociedad "Desarrollo Humano Integral", al que consideran un proyecto de inclusión que articula la ciencia, el conocimiento y el aprendizaje (Manjarrez y Coromoto 2018).

En la universidad se plantea la calidad de la educación superior como el esfuerzo para cumplir adecuadamente las funciones docentes, investigativas, de vinculación con la sociedad y de gestión. Para alcanzar esta calidad, son esenciales la participación de los distintos actores, los procesos de planificación, la correspondencia con el mercado laboral y los desafíos que plantea la sociedad para generar conocimiento inclusivo y equitativo (Manjarrez y Coromoto 2018).

[4] Taller con docentes realizado en la UEA, en Puyo, en marzo de 2019.

La perspectiva de inclusión de pueblos y nacionalidades se enfoca en estudiantes pertenecientes a poblaciones indígenas de la Amazonía. Conlleva un fortalecimiento y una reconstrucción identitaria mediante prácticas que representen su diversidad étnica (Manjarrez y Coromoto 2018).

Sus docentes explican que el enfoque intercultural se desarrolla en todas las cátedras dictadas, y que incluyen a hombres y mujeres de sabiduría de la zona, como se apreció durante un taller. La ventaja del enfoque de conservación que maneja la UEA es que la mayoría de materias mantiene esa relación con el manejo del conocimiento ancestral: en algunas cátedras se realizan experiencias vivenciales con participación de las y los estudiantes sobre el manejo de flora y fauna de sus territorios. Un ejemplo de esto fue el caso de una clase impartida por un chamán, en la cual se usaron, como apoyo, plantas de uso ritual o medicinal.[5]

En la UEA se logró observar que durante las clases se recuperan prácticas ancestrales para la conservación y el manejo de servicios ecosistémicos (hay que considerar que las carreras que oferta la universidad están vinculadas a recursos naturales). Por ejemplo, se aplicó este abordaje con respecto al cuidado del bosque y del río como fuente de cacería y pesca, o al transmitir e implementar cultivos agroecológicos para el autoconsumo, entre otras.

Dentro del programa "Desarrollo Humano Integral" se han diseñado diferentes proyectos en los que se trabaja el enfoque intercultural. El primer proyecto fue el "Colectivo Retomando Raíces", impulsado por un grupo de jóvenes estudiantes que actualmente cuenta con más de 50 participantes.

> El Colectivo Retomando Raíces promueve la comunicación horizontal y el desarrollo integral de la comunidad universitaria a través de actividades de capacitación y formación cognoscitiva y espiritual que propicien el crecimiento de personas felices. La enseñanza debe también enfocarse en la identidad individual del ser, en este caso, revalorizando el sentimiento de pertenencia a los pueblos originarios y a su inmensamente rica cultura (Aguida y Castillo 2018, 57).

[5] Taller con docentes realizado en la UEA, en Puyo, en marzo de 2019.

Dentro de este espacio se dialoga sobre las necesidades y demandas de los pueblos y nacionalidades presentes en la institución, a través de la toma de wayusa.[6] Se realizan encuentros entre varios actores, como una situación de discusión crítica y, a la vez, como símbolo fundamental de las culturas kichwa y shuar (Aguida y Castillo 2018). El objetivo de este proyecto es la cooperación, dar valor al ser, crear una comunidad de ayuda, de autoinclusión y reafirmar a los individuos en igualdad de condiciones. En este ámbito participan niños, niñas, padres, madres, abuelos y abuelas de la comunidad. Se enseña el trabajo artesanal y se transmite la sabiduría del pueblo kichwa y shuar (Aguida y Castillo 2018).

De manera general, la UEA asume que esta práctica permite aprender sobre la espiritualidad, desarrollar habilidades sociales, fortalecer habilidades cognitivas, sicomotrices y afectivas, y promover la transmisión oral y el "aprender haciendo" a partir de sabios y abuelos (Aguida y Castillo 2018).

Otro proyecto intercultural impartido por la UEA es el denominado "ruedas vinculantes". Consiste en diseñar y aplicar metodologías a partir de la corriente de la tecnología social, con el fin de desarrollar, implementar y gestionar tecnologías orientadas a resolver problemas sociales y ambientales. Con esta metodología se busca suscitar dinámicas sociales y económicas de inclusión y desarrollo sustentable (Gutiérrez, Campaña y Pereira 2018). A través de este espacio se busca un cambio de paradigma, pasando de la dependencia técnica a la autonomía comunitaria. En este proceso de cambio se apunta a la "terapia comunitaria integrativa sistémica" (TCI) que consiste en que

> toda persona, cualquiera sea su condición socioeconómica o cultural, aunque lo ignore, posee recursos y saberes útiles para los demás. Estas competencias provienen de las dificultades superadas y de los recursos culturales. Sobre estas bases se comparte de manera horizontal y circular, ya que lo que se valora no es la diferencia de situación económica, o universitaria, sino la variedad de las experiencias de vida. Todos están en el mismo nivel (Barreto 2015 citado en Gutiérrez, Campaña y Pereira 2018, 71).

[6] La wayusa es una planta medicinal que cumple un rol en la cosmovisión de los pueblos kichwa y shuar amazónico.

Las ruedas vinculantes permiten un diálogo para solucionar problemas, tanto individuales como colectivos, a la par que se construyen nuevos conocimientos a través del diálogo de saberes. Este entorno es utilizado principalmente por estudiantes con docentes, y en él se trabaja la autoestima y el manejo de emociones (Gutiérrez, Campaña y Pereira 2018).

Otra instancia de la UEA en la que se trabaja el enfoque intercultural es el Centro de Investigación, Posgrado y Conservación Amazónica (CIPCA), que recibe el apoyo de las carreras del Departamento de Ciencias de la Vida. Una de las siete temáticas de investigación que se trabajan es la de "Plurinacionalidad y Saberes Ancestrales", en la cual se diseñan y ejecutan investigaciones conjuntas entre docentes y estudiantes.

Algunas investigaciones y publicaciones producidas desde la UEA involucran el enfoque intercultural y la etnociencia. Muchas de ellas se publican en las tres revistas que la universidad impulsa: *Revista Huellas del Sumaco*, *Revista Amazónica: Ciencia y Tecnología*, y *Revista Científica*. En ellas se prioriza publicar artículos relacionados con conocimientos locales y procesos científicos.

La UEA lleva a cabo conferencias y seminarios relacionados con el diálogo de saberes, como por ejemplo el ciclo "Conferencias Plurinacionales, Amazonía e Investigación" y "La investigación social en la Amazonía: contribuciones para el desarrollo investigativo en la UEA". El ciclo se desarrolló en el marco del programa "Plurinacionalidades y Saberes Ancestrales" de la UEA en 2016 (Tocancipá-Falla 2016). Otro evento en esta temática fue la socialización –entre estudiantes– del proyecto "Fortalecimiento de la Comunicación Intercultural Amazónica", dedicado a las lenguas ancestrales.[7] Cabe destacar también el libro *Prácticas pedagógicas para el fomento de la interculturalidad en el contexto universitario* de 2018, producto de una colaboración entre la UEA y la Universidad de Málaga en España (UEA 2018).

Las conferencias y talleres han sido ocasiones en las que las y los educadores han buscado promover el pensamiento crítico entre las y los estudiantes. Marcelo, un docente, mencionó este asunto durante el taller en Puyo en 2019, y habló de "crear más espacios de diálogos incentivando la

[7] "La comunicación intercultural se apoya en la Universidad Amazónica", *Diario Expreso*, 5 de junio de 2017, https://bit.ly/2XRjCOI

creatividad de nuestros educandos, los talleres y este tipo de cosas ayudan para desarrollar el punto de vista de la universidad".[8]

Los esfuerzos realizados por la UEA, en convenio con las comunidades de la zona y redes universitarias nacionales e internacionales, son reconocidos como avances importantes por parte de los docentes de la institución. Sin embargo, aún consideran necesario seguir fortaleciendo el trabajo en interculturalidad y diálogo de saberes, tanto para profundizar en las comprensiones de los conceptos, así como en las formas concretas de su implementación a nivel universitario. Otro desafío es lograr una mayor apertura para que toda la comunidad educativa participe y se involucre.

Universidad Nacional de Educación

La Universidad Nacional de Educación (UNAE) es una universidad pública, fundada en 2013 en la ciudad de Azogues, provincia de Cañar. Se creó por la necesidad de formar educadores y pedagogos para el sistema educativo del país. Está destinada a la población ecuatoriana en general y facilita el proceso formativo a través de becas.

La UNAE tiene como misión

> contribuir a la formación de educadores y pedagogos que, con sus modos de hacer, de pensar y de investigar *transformen el Sistema Nacional Educativo a fin de construir una sociedad justa, equitativa, libre y democrática generando modelos educativos, pedagógicos y didácticos de excelencia caracterizados por su rigor científico, enfoque de derechos y de interculturalidad*.[9]

En cuanto a su visión, la UNAE señala "su capacidad de participar en la transformación del Sistema Nacional de Educación con *respuestas culturalmente pertinentes […] con enfoque de Ecología de Saberes, reconociendo que las epistemes científicas son más entre infinidad de conocimientos válidos para la humanidad*."[10]

---

[8] Taller con docentes realizado en la UEA, en Puyo, en marzo de 2019.
[9] UNAE. "Acerca de Universidad Nacional de Educación". https://unae.edu.ec/acerca-de/
[10] UNAE. "Acerca de Universidad Nacional de Educación". https://unae.edu.ec/acerca-de/

Con respecto a los objetivos que persigue la UNAE, se destacan los siguientes:

> *desarrollar investigaciones educativas, pedagógicas y didácticas que producen conocimientos pertinentes, interculturales […] promover la educación despatriarcalizada, intercultural y descolonizada orientada al respeto de la diversidad cultural para formar personas no sexistas, con una interculturalidad educativa y epistémica que relacione las culturas entre sí […] innovar puentes educativos, pedagógicos, didácticos y cognitivos entre las culturas locales y la cultura universal en búsqueda de una interculturalidad del respeto, la paz y la construcción del Buen Vivir […] formar profesional*, técnica, epistémica y científicamente a sus estudiantes, profesores e investigadores con el fin de que puedan dialogar con sus pares, con las culturas, y con las sociedades nacionales e internacionales.[11]

El modelo pedagógico de la UNAE se sostiene en cinco ejes: en primer lugar, se encuentra la *competencia*, entendida como un conjunto sistémico de recursos para solucionar problemas, plantear alternativas, crear, analizar y experimentar acerca de temas educativos. El segundo eje busca integrar *práctica* y *teoría* para formar docentes. El tercer eje es la *cooperación*. Las y los estudiantes realizan sus prácticas en grupos de cuatro personas para diseñar, planificar y poner en práctica algún tema en particular, para posteriormente debatir, cuestionar y reformular las propuestas educacionales creando un ciclo de investigación cooperativa. El cuarto eje se refiere al *aprendizaje y al servicio*. Para esto, los docentes se forman junto a estudiantes provenientes de contextos sociales desfavorecidos. El último eje corresponde a la *evaluación formativa* e implica un análisis completo sobre las debilidades, las fortalezas y los problemas de aprendizaje de los niños y las niñas, para apoyarlos en su proceso educativo.

Cuenta con las carreras de Educación Básica, Educación Inicial, Educación Intercultural Bilingüe, Educación Especial, Educación de Ciencias Experimentales, Pedagogía de las Artes y Humanidades y Pedagogía de los Idiomas. Además oferta posgrados y formación continua.[12]

---

[11] UNAE. "Acerca de Universidad Nacional de Educación". https://unae.edu.ec/acerca-de/. Cursivas añadidas por la autora.

[12] UNAE. "Pregrado". https://unae.edu.ec/pregrado/

En un grupo focal realizado con estudiantes de la carrera de EIB se constató, en su proceso formativo, la articulación de los cinco ejes mencionados. Manifestaron la importancia que tiene la *práctica,* la *cooperación* o el *servicio*, al resaltar los aspectos más enriquecedores de la carrera, tanto para su formación académica como para su vida personal y su vocación como futuros docentes interculturales. A continuación, se presenta un extracto de la opinión de una de las estudiantes que participaron en el grupo focal.

Rosa. Esta universidad me ha ofrecido mucho, de forma teórica, y en las prácticas he adquirido más conocimientos teóricos y prácticos; entonces eso me ha facilitado mucho para lograr ser una buena docente, para cambiar el sistema educativo que, sinceramente, sí le veo más enfocado en dictar conocimientos occidentales, mas no propios. En las prácticas yo he visto que los docentes únicamente se rigen al texto, a no brindar conocimientos propios al niño y entonces estaría faltando valorar los conocimientos de cada niño y eso me gustaría a mí, fortalecer más…[13]

Es destacable la importancia que la estudiante asigna al proceso formativo de la carrera de EIB, enfocado en articular la teoría y la práctica para conocer de primera mano las necesidades de formación de niños y niñas que pertenecen a comunidades históricamente subalternizadas y colonizadas. También se destaca el pensamiento crítico de esta estudiante, al identificar problemáticas estructurales en el sistema educativo, particularmente el hecho de distinguir un sistema de saber hegemónico que ha invisibilizado y subordinado otros saberes y conocimientos propios de culturas no occidentales.

Además de resaltar el eje formativo que vincula teoría y *práctica,* se enfatiza en el eje de *cooperación* como elemento importante en la formación. Las y los estudiantes destacan los vínculos con todos los actores que hacen parte de la comunidad educativa, donde realizan sus prácticas. Con ese eje se forman vínculos con padres y madres de familia, con vecinos de la comunidad, con sus pares docentes en formación,

[13] Grupo focal con estudiantes de la carrera de EIB realizado en la UNAE en Azogues, en abril de 2019.

con compañeros/as de clase, entre otros. Esta construcción de vínculos logra en las y los estudiantes sentimientos de satisfacción para su vida personal y profesional.

Antonio. Poco a poco, durante las prácticas, me fue dando gusto, por los niños, por las familias, donde uno va no solo crea vínculos entre docentes, estudiantes y padres de familia, sino también se generan amigos y no solo se generan amigos con los actores principales dentro de la escuela, sino también con los vecinos o porque uno generalmente va ahí a comer a las tiendas, y es chévere cuando uno regresa a esos espacios.[14]

Las opiniones de algunos estudiantes reflejan la forma en que los ejes pedagógicos de la UNAE se inscriben y articulan en el proceso formativo. Es importante resaltar su valoración sobre el aspecto práctico de su formación y la manera como les permite adquirir nuevos conocimientos.

Interculturalidad en la UNAE

En la UNAE se plantea a la interculturalidad como un eje fundamental de su contexto pedagógico. Por ese motivo, las actividades alrededor de este enfoque forman parte del diseño de sus carreras, especialmente la de EIB, de los proyectos de investigación y vinculación, y la producción académica, tanto en revistas como seminarios. La UNAE impulsa estos proyectos de manera colaborativa con instituciones de educación básica y superior a nivel nacional e internacional y con diferentes comunidades.

Para este fin, la UNAE cuenta con el programa Revitalización de Saberes Ancestrales, Arte y Cultura, que es parte de su Área de Vinculación con la Sociedad. El programa tiene como objetivo general

> revitalizar mediante diferentes proyectos y actividades a nivel local, zonal y nacional todos aquellos saberes, que, por diferentes motivos, se

[14] Grupo focal con estudiantes de la carrera de EIB realizado en la UNAE en Azogues, en abril de 2019.

encuentran en un proceso de creciente pérdida en la sociedad, fomentando la diversidad cultural y el arte, valioso patrimonio del Ecuador.[15]

La pérdida de identidad, cultura y saberes es una problemática que se da por diversas causas, por lo que se impulsa su rescate desde el contexto pedagógico intercultural. En la siguiente entrevista realizada a un estudiante, José, se evidencia la influencia de la labor de la UNAE en este aspecto.

José. Soy de la parroquia shuara […] mi papá no quería que habláramos kichwa; de hecho, nos prohibió hablar en kichwa y yo no entendía y siempre decía ¿por qué mi mamá es más inteligente y más pilas que él? Porque mi mamá es muy inteligente, a su edad de 50 años. […] Entonces me di cuenta que la realidad no es esa, que estamos equivocados, que la interculturalidad… porque los pueblos tienen su conocimiento; entonces al estudiar esta carrera, mi idea es volver a la comunidad en sí, con muchos conocimientos nuevos, que creemos que son así, pero no son así, y tratar de hecho con los padres de familia mismo, y en la comunidad con los niños, que rescaten sus conocimientos, sus valores y algo muy importante, que no se sientan mal por lo que son.[16]

Sin duda, tener vocación para ser profesor/a de educación básica es imprescindible tanto para estudiar en la IES como para ejercer la profesión, que requiere de un gran compromiso y una importante capacidad de adaptabilidad a las circunstancias adversas, ya que muchas veces las escuelas se encuentran en regiones alejadas y en situaciones precarias, como se revela en este testimonio.

Miguel. Soy padre de familia; yo tengo una discapacidad. ¿Por qué me motivé para estudiar esta carrera? Porque desde los inicios, cuando yo escuchaba a mi abuelita cantar en kichwa, me gustaba, pero mi madre no quería que estudiara esa carrera, porque decía que ser docente, cualquiera puede serlo, entonces me mandaron a estudiar en Riobamba, pero no me

[15] Universidad Nacional de Educación. "Programa para la revitalización de saberes ancestrales, arte y cultura". https://bit.ly/3AmMXhX

[16] Grupo focal con estudiantes de la carrera de EIB realizado en la UNAE en Azogues, en abril de 2019.

gustó y me retiré. Entonces mi mamá me dijo que si quería ser profesor, y me mandaron a estudiar en un instituto. Ahí también seguí la carrera de Educación Intercultural Bilingüe y al graduarme, por ejemplo, me gradué un día viernes y el lunes ya estuve trabajando; me mandaron a trabajar en una comunidad muy lejana. Al principio no me gustaba; la primera semana lloré porque me tocaba andar, y las administraciones eran bien duras en el campo, la otra, hasta adaptarme y todo eso; bueno, ya siguieron pasando los días. El sueldo era súper bajo, al principio, me acuerdo, nos pagaban doscientos dólares y casi todo se iba en carreras, en comida; casi no nos quedaba nada, pero ahí se veía la vocación. Ahí empezó a gustarme, el compartir con los padres de familia; en el campo se ven muchas situaciones, la realidad y las adversidades que a veces, en la casa, no se ven. Desde ahí me empezó a gustar.[17]

El Área de Vinculación promueve también el proyecto Sumak Ruray: Arte, saber y comunidad, que considera que

> uno de los ejes transversales de la educación vanguardista de la UNAE es la interculturalidad […] replantearse el futuro implica no solo otras formas de aprender, sino otras formas de conectarse con saberes que forman parte de la riqueza cultural de sociedades históricamente relegadas.[18]

Con ese propósito, el proyecto "revaloriza los saberes ancestrales y se vincula con diversas asociaciones interculturales, con la docencia y la investigación"[19] a través de las siguientes actividades: levantamiento etnográfico con los artesanos de Cañar y colaboración en los talleres conjuntos que se realizarán, creación de una base de datos de los saberes y simbologías cañari y organización del Festival de la Interculturalidad y la Plurinacionalidad (con frecuencia anual).[20]

---

[17] Grupo focal con estudiantes de la carrera de EIB realizado en la UNAE en Azogues, en abril de 2019.

[18] UNAE. "Programa para la revitalización de saberes ancestrales, arte y cultura". https://bit.ly/3AmMXhX

[19] UNAE. "Sumak Ruray: arte, saber y comunidad". https://bit.ly/3lvCxqg

[20] UNAE. "Sumak Ruray: arte, saber y comunidad". https://bit.ly/3lvCxqg

En la UNAE funcionan diferentes grupos interdisciplinarios de investigación formados tanto por docentes como por estudiantes y la comunidad. Uno de estos grupos es el de Investigación Intercultural, que promueve el "estudio de las relaciones sociales pluriculturales y multilingüísticas, la comprensión de estos fenómenos sociales y la de sus implicaciones para la formación de formadores, para la educación en valores y para la pedagogía".[21]

En el grupo de Investigación Intercultural se evidencia el trabajo guiado por los docentes del área, que promueven el espíritu investigativo en las y los estudiantes, brindando soporte y promoviendo el trabajo crítico y autónomo. Dentro de este grupo de investigación se abordan diversos proyectos que incluyen formar docentes en lengua kichwa, estética intercultural, producción de material didáctico intercultural a través del arte, revitalización de prácticas culturales, construcción de ciudadanía y medios tecnológicos como ambiente intercultural, entre otros. El objetivo principal es crear insumos que aporten a la educación intercultural dentro de la institución y como recursos para los futuros docentes que se forman.[22]

La UNAE incentiva la producción académica que evidencia el diálogo de saberes a través de su fondo editorial. Este fue creado para "comunicar la producción intelectual, investigativa y académica que realiza la universidad, de manera ordenada, con pertinencia y calidad" y para "contribuir a las diferentes áreas del conocimiento sobre educación".[23] La Universidad publica cuatro revistas: *Revista Científica Runae*, *Revista de Divulgación de Experiencias Pedagógicas Mamakuna*, *Revista Illari* y la *Revista Oralidad-es*. Además, ofrece una colección de publicaciones institucionales.

La *Revista Científica Runae* tiene como objetivo "potenciar la generación de modelos educativos de excelencia, caracterizados por aspectos como el enfoque de derechos, la ecología de saberes y la interculturalidad".[24] La *Revista de Divulgación de Experiencias Pedagógicas*

[21] UNAE. "La investigación en la UNAE". https://bit.ly/3EvP2e8

[22] Taller de trabajo con docentes y grupo de investigación intercultural realizado en la UNAE en Azogues, en abril de 2019.

[23] UNAE. "Revistas UNAE". https://unae.edu.ec/editorial/revistasunae/

[24] UNAE. "Revistas UNAE". https://unae.edu.ec/editorial/revistasunae/

Mamakuna consta de cinco secciones. Una de ellas, denominada "Runa", aborda la educación intercultural y la sección "Mishki" trata la educación inclusiva.

La *Revista Illari* se "dedicada a recoger lo más notable de su trabajo teórico, práctico y estético; así como las expectativas, experiencias e inquietudes de los estudiantes de la UNAE". Mientras que la *Revista Oralidad-es* tiene como objetivo "construir comunidades de conocimiento y práctica en este ámbito". El propósito principal de la revista es "presentar trabajos acerca de los diferentes modos de la oralidad en contextos educativos, culturales, sociales, etc."[25] De igual manera, la UNAE tiene una amplia colección de publicaciones institucionales relacionadas con la interculturalidad, en las que se abordan pedagogías interculturales, vinculación con la colectividad, EIB, calidad en la educación, entre otros.

En el ámbito intercultural, la carrera de Educación Intercultural Bilingüe asume con mayor dedicación diferentes aspectos interculturales. El perfil del docente en EIB que se forma en la UNAE está orientado hacia

> el desarrollo de competencias profesionales, investigativas y de gestión pedagógica, tendientes a construir y democratizar el conocimiento […] el docente intercultural bilingüe formado en la UNAE es capaz de concretar eficientemente iniciativas de investigación educativa, gestión curricular y diseño, implementación y evaluación de proyectos pedagógicos y procesos de interaprendizaje en diferentes contextos […] se desea profesionales de la educación nacional con vocación participativa, que incentivan el involucramiento de diversos actores sociales y construyan la sociedad del Sumak Kawsay en el marco de las políticas del sistema educativo nacional.[26]

Es importante subrayar, que "los estudiantes forman parte de los procesos de enseñanza aprendizaje, lo que contribuye a la formación de profesionales de excelencia, que además se comprometan constantemente en la transformación del sistema educativo nacional".[27]

---

[25] UNAE. "Revistas UNAE". https://unae.edu.ec/editorial/revistasunae/
[26] UNAE. "Educación Intercultural Bilingüe". https://bit.ly/3EFSYt1
[27] UNAE. "Educación Intercultural Bilingüe". https://bit.ly/3EFSYt1

El diálogo de saberes y la interculturalidad son dos ejes significativos en la formación de los futuros profesores, como se refleja en el propósito de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe:

> El propósito central de la carrera es construir una sociedad justa, equitativa, libre e intercultural, a través de la promoción de procesos que democraticen el conocimiento, que incentiven el Diálogo de Saberes y faciliten la participación ciudadana en el desarrollo educativo del país; todas estas como parte fundamental en la concreción del Buen Vivir o Sumak Kawsay.[28]

La carrera se rige bajo cuatro principios guías del Buen Vivir: la comunidad versus la individualidad, el biocentrismo versus el antropocentrismo, la reciprocidad entre iguales versus la verticalidad de la dominación y la unidad en la diversidad (Rodríguez, Aguilar y Apolo 2018). El proyecto pedagógico de la carrera de EIB de la UNAE se fundamenta en la epistemología del conocimiento como sistema complejo, y abarca los ámbitos de la representación y la acción. Aquello permite conformar un currículo crítico que transite entre la construcción social de la educación, el contexto histórico y cultural, la participación de toda la comunidad educativa y la solución a problemas situados en la comunidad (Rodríguez, Aguilar y Apolo, 2018).

Una de las estrategias interculturales más destacadas por docentes y estudiantes corresponde a las prácticas pedagógicas, que buscan "interrelacionar los biocontextos escuela, familia y comunidad, atendiendo a las particularidades étnicas, culturales y lingüísticas de las nacionalidades y los pueblos indígenas del Ecuador" (Rodríguez, Aguilar y Apolo, 2018).

Las y los estudiantes expresaron que participar en las prácticas preprofesionales les ha permitido cimentar su decisión de mantenerse en la carrera, pues han logrado conocer más profundamente el ejercicio de la docencia. Aquello, con relación al problema de desvinculación tratado en los capítulos previos de este texto, ha supuesto una estrategia para superar la deserción estudiantil. En los siguientes dos testimonios de estudiantes se aprecia mayor motivación y convicción para ejercer

[28] UNAE. "Educación Intercultural Bilingüe". https://bit.ly/3EFSYt1

el magisterio, en la medida en que avanzan en la carrera de Educación Intercultural Bilingüe. Es notable la importancia que atribuyen a sus prácticas preprofesionales.

Rosa. También vengo del cantón Cañar; bueno, para ser muy concreta, [la carrera] no me llamó mucho la atención […] al principio no encontraba la motivación para poder decir quiero estar sentada aquí, pero después de las prácticas, me fui adaptando, poco a poco, y sinceramente, por primera vez en este ciclo en la carrera yo me vi motivada a realizar las prácticas preprofesionales.[29]

Gladys. Escogí esta carrera porque me pareció algo innovador; como siempre me ha llamado la atención algo raro, me agradó esta carrera. Al principio sí, lo confieso, no se me hizo muy fácil y no me agradaba tanto, pero de igual manera con el transcurso uno se va encariñando. Pero lo que sí podría decir es que las prácticas preprofesionales sí me han ayudado más a centrarme en la carrera como tal y me han ayudado a afirmar que sí quiero estar aquí. Desde ese punto de vista, yo creo que sí me voy a graduar.[30]

Las prácticas pedagógicas preprofesionales se realizan desde el inicio de la carrera y después de cada una se ejecuta un debate dentro del aula de clases. A partir de estas experiencias, los estudiantes realizan los proyectos prácticos PIENSA. Su objetivo es encontrar una solución a problemáticas encontradas durante las fases de campo a través de la reflexión y sistematización de las experiencias en escuelas comunitarias. Durante el taller de trabajo realizado en la UNAE, los docentes se expresaron al respecto.

Docentes. Reflexionar acerca de cómo nos ha ido las dos semanas anteriores, reflexionemos y otra vez nos vamos con mejores ideas. Y

[29] Grupo focal con estudiantes de la carrera de EIB realizado en la UNAE en Azogues, en abril de 2019.
[30] Grupo focal con estudiantes de la carrera de EIB realizado en la UNAE en Azogues, en abril de 2019.

la particularidad también de las prácticas es que tienen que hacer lo que se denomina y lo que ellos llaman y desde el primer ciclo hasta el octavo, los PIENSA, que son los proyectos integradores del saber.[31]

Esta práctica permite el conocimiento real de las y los estudiantes sobre las necesidades y demandas de pueblos y nacionalidades alrededor de la educación básica, a la par que fomenta la investigación y la promoción de soluciones para fortalecer la EIB. De acuerdo con esto, también se corrobora la importancia que tienen las prácticas profesionales para su formación, no solo como futuros docentes, sino también como investigadores/as que se comprometen con transformar el sistema educativo. Las prácticas procuran cambios en las condiciones de vida de las comunidades donde se prestan sus servicios:

Gladys. Creo que una de mis metas es graduarme y poder ejercer la profesión no solo de docente, sino también de investigadora, porque sí me llama la atención eso de saber más, crear más, ayudar más a los niños. Hemos tenido casos diversos y [se trata de] buscar la manera de poder entrar en contacto con ellos y así poder ayudarles de alguna manera.[32]

Otro factor relevante de la formación es la obligatoriedad de cumplir con el aprendizaje del idioma inglés y una lengua ancestral. Actualmente se oferta kichwa y shuar. El aprendizaje de idiomas indígenas acerca al docente en formación a la cosmovisión de estas culturas a través de la lengua.[33] Los estudiantes valoran el aprendizaje de la lengua ancestral porque es una forma de rescatar la identidad cultural que se ha querido esconder o negar debido a la discriminación que han vivido varias generaciones solo por el hecho de ser indígenas. Según un estudiante, Roberto, "en algunos casos se ve que los padres no quieren que sus hijos aprendan o estudien en su idioma porque

[31] Taller de trabajo con docentes y grupo de investigación intercultural realizado en la UNAE en Azogues, en abril de 2019.
[32] Grupo focal con estudiantes de la carrera de EIB realizado en la UNAE en Azogues, en abril de 2019.
[33] Taller de trabajo con docentes y grupo de investigación intercultural realizado en la UNAE en Azogues, en abril de 2019.

ellos fueron discriminados por esa razón". Teniendo en cuenta esto, el aprendizaje de una lengua ancestral para las y los estudiantes significa también asumir un compromiso para visibilizar, valorar y rescatar la identidad indígena en un contexto histórico de discriminación.

Finalmente, en la institución se trabaja para ofertar una Maestría en Interculturalidad y un Doctorado en Antropología de la Diversidad, como aporte para complementar este enfoque desde la educación inicial hasta el posgrado. Se fomenta entre las y los estudiantes no solo continuar su formación en los diferentes niveles de educación, sino también profundizar los estudios de investigación en el área de la interculturalidad. Con dicha continuidad se brinda la oportunidad de un desarrollo profesional y académico para quienes deseen especializarse como académicos en las IES, y para seguir aportando a la formación, investigación y vinculación con la sociedad.

Universidad de Cuenca

La Universidad de Cuenca (UC) es una universidad pública fundada en 1867, en la ciudad de Cuenca, provincia de Azuay de la Sierra sur de Ecuador. Con su creación se buscó atender la necesidad de descentralizar la educación ecuatoriana y aportar al desarrollo de la provincia y la región del austro.[34] Los principios que rigen la UC están

> establecidos en la Constitución de la República y en la Ley Orgánica de Educación Superior, por el humanismo, la libertad, *la inclusión y la no discriminación*, la equidad de género, el pensamiento creativo y plural, la gratuidad de la educación hasta el tercer nivel, la rendición de cuentas y la igualdad de oportunidades para los profesores, investigadores, estudiantes, servidores y trabajadores.[35]

La institución está comprometida con

> servir a la sociedad y promover la preservación del medio ambiente. Cumplir con las regulaciones legales y reglamentarias. Apoyar al cumplimiento

[34] UC. "Principios y valores institucionales". https://www.ucuenca.edu.ec/nosotros
[35] UC. "Principios y valores institucionales". https://www.ucuenca.edu.ec/nosotros. Cursivas añadidas por la autora.

> de las metas del PNBV en lo pertinente a las IES. Fortalecer el sentido de identidad y pertenencia aportando proactivamente a las estrategias de mejoramiento institucional.[36]

Además, busca la excelencia a través de

> fomentar e impulsar cambios en la calidad y pertinencia de la educación superior. Trabajar bajo los principios de calidad y pertinencia social y científica en el cumplimiento de los ejes misionales. Gestionar la excelencia con eficacia y eficiencia. Liderar la gestión académica, científica y administrativa.[37]

La actividad de la UC se fundamenta en el principio de equidad, por el cual se busca

> generar en la comunidad universitaria hábitos de autorreflexión organizacional para promover el cambio. Mejorar y diversificar las políticas de acción afirmativa. Respetar la diversidad cultural en todas sus manifestaciones y velar por el cumplimiento de los derechos de los diferentes grupos de la comunidad universitaria y de la sociedad. Fortalecer la vinculación con la colectividad.[38]

La UC cuenta con carreras de pregrado, posgrado y formación continua, insertas en 12 facultades. Para el caso específico de este libro, se centró la atención en la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, desde la cual se está trabajando la interculturalidad desde hace varias décadas. Actualmente contempla los estudios de Filosofía, Sociología y Economía, Historia y Geografía, Lengua, Literatura y Lenguajes Audiovisuales, Lengua y Literatura Inglesa, Ciencias de la Comunicación Social, Matemáticas y Física, Cultura Física, Educación General Básica, Cine y Audiovisuales.

La Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación tiene como misión

---

[36] UC. "Plan de Vinculación con la Sociedad 2015-2017". https://bit.ly/3Evy7It
[37] UC. "Plan de Vinculación con la Sociedad 2015-2017". https://bit.ly/3Evy7It
[38] UC. "Plan de Vinculación con la Sociedad 2015-2017". https://bit.ly/3Evy7It

> generar y transmitir conocimiento, en el ámbito de las humanidades, educación y comunicación social e integrada en el sistema de la educación superior mediante la investigación y docencia a nivel de pregrado y postgrado, preocupada por la formación e inserción profesional exitosa de sus graduados en las instituciones públicas y privadas de la región y del país.[39]

En cuanto a su visión, se refiere a una

> unidad académica interdisciplinaria, dinámica e innovadora de calidad, reconocida por su prestigio y liderazgo, abierta hacia la sociedad global y del conocimiento en los ámbitos de las Humanidades, Educación y Comunicación Social, participativa y al servicio de la colectividad, comprometida con la investigación de calidad y la excelencia docente, competitiva y destacada en el entorno local, regional, nacional e internacional.[40]

Interculturalidad en la UC

La UC tiene una larga historia trabajando la interculturalidad en el Ecuador, principalmente enfocada en la formación de tercer nivel para estudiantes pertenecientes a pueblos y nacionalidades indígenas. Esta labor inició desde la década de los noventa del siglo pasado y para ello se han desarrollado seis licenciaturas en EIB, tres licenciaturas en Desarrollo Amazónico, tres programas de tecnología en Desarrollo Integral Comunitario, una Maestría en Educación Superior con mención en Interculturalidad y Gestión y un Programa de Formación de Investigadores de las Culturas Amazónicas. En abril de 2008 se iniciaron las licenciaturas en Ciencias de la Educación con mención en EIB, Gestión de Recursos Naturales para el Desarrollo Sustentable y Gestión Pública y Liderazgo. Los cursos de tecnología se realizaron en dos años, los de licenciatura en tres o cuatro y la maestría en dos años. Esta última es de cuarto nivel; los restantes, de tercer nivel, es decir, pregrado (Mendoza 2008, 275).

[39] UC. "Reseña histórica. Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación". https://www.ucuenca.edu.ec/filosofia/la-facultad

[40] UC. "Reseña histórica. Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación". https://www.ucuenca.edu.ec/filosofia/la-facultad

En la UC se habla con orgullo de estos logros, como lo señala un docente.

Antonio. Luego fuimos a la maestría del 2006-2008, la Maestría con mención en Interculturalidad y Gestión, luego tuvimos un diplomado superior en formulación y evaluación de proyectos en el 2010, y luego tuvimos también del 2006 al 2010 un programa interesante, una Licenciatura de Investigación de Culturas Amazónicas con mención en Investigación de Culturas Amazónicas.[41]

Estas experiencias dieron paso al Departamento de Estudios Interculturales de la UC. Actualmente, la institución y este departamento están reformando su enfoque intercultural, como explicó un docente durante el trabajo de campo:

Rolando. Estamos en un momento de transición, en replantearnos qué es la interculturalidad. Hace unos cuatro meses atrás nos pusimos el reto de crear una Licenciatura en Educación para Pueblos Indígenas, pues ahí nos hemos planteado que eso hemos hecho durante 28 años más o menos, desde el 89; entonces, ¿será que la universidad debe seguir creando licenciaturas para pueblos indígenas?, ¿mantenerles como un gueto?, ¿separarles de la sociedad, pensando que son otros? Nos empezamos a cuestionar el tema de la otredad; la otredad implica que hay alguien que es superior, que hay otros a los que podemos ayudar, a los que generar acciones afirmativas.[42]

Entonces nació la propuesta de la Licenciatura en Educación General Básica, que parte de una visión de la interculturalidad más cosmopolita, y consta de tres itinerarios: una unidad básica, una unidad media y la unidad de especialización desde el cuarto semestre. Esta puede ser: pedagogía para la población mestiza, pedagogía intercultural bilingüe (pueblos y nacionalidades indígenas) y pedagogía en etnoeducación (pueblo afro). Esta licenciatura aún se encuentra en

[41] Entrevistas a docentes de la UC, abril de 2019.
[42] Entrevistas a docentes de la UC, abril de 2019.

proceso de aprobación por parte de las autoridades estatales competentes, según indican algunos docentes de la UC.

Otro de los puntos en los que se enfoca actualmente el Departamento de Estudios Interculturales de la UC es plantear una Maestría en Educación para la Diversidad e Inclusión, que cuestione la matriz colonial y patriarcal. Con esto se busca atender todas las consecuencias que afectan a la diversidad, tanto cultural, urbana, de género, intergeneracional entre otras. Su visión sobre la interculturalidad se ha renovado y se busca trascender la folclorización que actualmente atraviesa, según la opinión de sus docentes.

De igual manera, se busca profundizar el trabajo con la cultura afro, para lo cual se está colaborando con la Asociación Afro del Azuay con el fin de ejecutar proyectos de etnoeducación y cuotas dentro de la institución destinadas a esta población. A la par de estos esfuerzos, se han realizado talleres, tomando la interculturalidad como un tema que abarque todas las diversidades. Con aquello se busca sensibilizar a la comunidad estudiantil y a la comunidad en general, sobre la importancia de plantear diálogos desde las múltiples diversidades que actualmente conviven en el país.

La UC cuenta con una Maestría en Educación con mención en Educación Intercultural, que surgió como "un proyecto educativo en un contexto sociocultural donde los conflictos y diversidad se han planteado como sinónimos de fragmentación y distanciamiento en un país pluricultural como Ecuador". Con la maestría se busca propiciar un "diálogo basado en el reconocimiento de la educación como eje de una construcción cultural; y […] valorar la diversidad como fuente de enriquecimiento a nivel local, regional y mundial". Tiene como finalidad "profundizar en el conocimiento de una educación con enfoque intercultural en el marco de los saberes, la diversidad cultural y la convivencia armónica". Además, este posgrado busca "la construcción y el fortalecimiento de espacios para el intercambio y el diálogo, que permitirán al estudiante, a través de la investigación y la intervención educativa y social, hacer frente a los conflictos multiculturales".[43]

[43] UC. "Información general. Maestría en Educación mención Educación Intercultural". https://bit.ly/3CSG6iX

Inicialmente, la maestría se diseñó dirigida hacia pueblos y nacionalidades, como lo aclaró el coordinador de este programa:

Alberto. En principio, la creación de este programa de maestría estuvo orientada hacia una población indígena. Había una población en concreto en los alrededores de Cuenca que había solicitado una maestría de este tipo porque se concebía lo intercultural como algo meramente étnico y lo étnico, claro, es parte de, pero no lo es todo desde nuestro punto de vista. Entonces llegó un momento en que este grupo objetivo no participó en la maestría [por lo que se decidió] darle una visión diferente, no desde lo étnico porque para lanzarla a nivel nacional –por decirlo así– se necesitaba un matiz más global.[44]

El programa tiene actualmente como objetivo "formar educadores interculturales de segundo nivel, fomentando el desarrollo de habilidades para la mediación, la comunicación intercultural y las destrezas en investigación formativa; así como en educación multidisciplinaria".[45] Las líneas de investigación de la maestría son las siguientes: estudios interculturales en educación y diálogo de saberes y globalización. Una de las particularidades de la maestría es que se solicita como requisito de ingreso un dominio básico de una lengua extranjera o lengua materna (ancestral), aparte del español. Ello ampliaría el universo de estudiantes que se inscriben y a la vez reconocería la diversidad identitaria de la sociedad.

Otro ámbito académico en el que se destaca el enfoque intercultural es en la carrera de Medicina, en la cual se trata la salud intercultural. Según uno de los docentes:

Juan. Hicieron un congreso el año pasado, súper grande, estuvieron más de 700 participantes de pueblos y nacionalidades indígenas aquí en Cuenca con la Universidad Salesiana y fue increíble porque se abordó desde una perspectiva más allá de la educación; temas de salud, había experiencias de parteras mexicanas, ecuatorianas. Fue una cosa que a mí me gustó muchísimo, temas de mediación intercultural, comunicación,

[44] Entrevistas a docentes de la UC, abril de 2019.
[45] UC. "Información general. Maestría en Educación mención Educación Intercultural". https://bit.ly/3CSG6iX

TIC, o sea todo lo que se debe hacer para completar este mapa con diferentes fichas, no solo desde la educación.[46]

Es importante destacar el trabajo realizado en la UC en cuanto a producción literaria sobre interculturalidad. En conjunto con la Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe y su Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación del Ecuador y UNICEF produjeron la serie "Sabiduría Amazónica". Esta recoge el trabajo de investigación realizado por el Departamento de Estudios Interculturales de la UC. La publicación profundiza en el conocimiento del idioma kichwa ecuatoriano a través de la descripción de sus variaciones dialectales en los niveles fónico, morfológico, sintáctico y lexical. Las publicaciones se entienden como "una herramienta de referencia necesaria para el desarrollo curricular de la cultura kichwa, la elaboración de materiales educativos y formación de docentes kichwa del país" (Universidad de Cuenca 2012, 12).

Además, la UC cuenta con una Dirección de Vinculación con la Sociedad que se adscribe al enfoque de que la pertinencia de la educación superior "evolucionó hacia una concepción amplia de su misión y a su estrecha vinculación con la calidad, la equidad, la responsabilidad social, la diversidad, el diálogo intercultural y los contextos en que se desenvuelven" (CACES 2020, 53). En el Reglamento General del Sistema de Vinculación con la Sociedad de la Universidad de Cuenca, se propone sus fines:

> Aportar desde la Universidad al desarrollo de la región y el país promoviendo el desarrollo humano sustentable, y sus dimensiones culturales, con la participación e involucramiento de los actores sociales. Coordinar entre los sectores público, privado y comunitario, fortaleciendo el desarrollo de la cultura y potenciando las capacidades autogestionarias de la sociedad civil […] Coadyuvar a la formación integral e interdisciplinar de los estudiantes a través de su participación en proyectos desarrollados conjuntamente entre las diferentes disciplinas del conocimiento.[47]

Dentro del área de vinculación, en cada programa se desarrolla un proyecto según su temática, pero en coordinación directa con el Departamento

[46] Entrevistas a docentes de la UC, abril de 2019.

[47] UC. "Reglamento general del Sistema de Vinculación con la Sociedad de la Universidad de Cuenca. Dirección de Vinculación con la Sociedad". https://bit.ly/3o00Rnd

de Vinculación. En el caso específico del enfoque intercultural, un docente indicó lo siguiente.

Rolando. Se han trabajado participaciones en aulas de los estudiantes con algunos proyectos, hemos hecho actividades aquí en la universidad que tienen que ver con el Inti Raymi, pero también el involucramiento con escuelas urbanas y rurales tienen la invitación abierta para que conozcan un poco de esto.[48]

El trabajo de la UC en cuanto a promocionar y fortalecer la sabiduría de pueblos y nacionalidades del país ha sido extenso. En la actualidad se busca fomentar y extender su labor hacia un enfoque intercultural que involucre a toda la sociedad y evidencia las diversidades presentes en Ecuador. Para ello se han propuesto nuevas licenciaturas y maestrías en las que se adopte el enfoque de la interculturalidad, denominada en la UC como *interculturalidad cosmopolita*, considerando la interculturalidad, la atención a la diversidad y la inclusión.

Universidad Politécnica Salesiana

La Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador (UPS) es una institución pública, obra de la Congregación Salesiana, fundada el 4 de agosto de 1994 en la ciudad de Cuenca. Tiene sedes en Quito y Guayaquil. La UPS se creó –según su estatuto– para formar profesionales integrales, científicos, prácticos, humanos, morales y éticos; vincular la universidad con la sociedad; y generar ciencia y tecnología para la solución de los problemas sociales.[49]

Entre sus objetivos cabe destacar que se propone "promover el desarrollo de cambios cualitativos en la educación que ofrecen los centros salesianos*, con miras a establecer modelos pedagógicos alternativos que satisfagan las necesidades de los aprendizajes que favorecen la vida personal y social en sus dimensiones auténticas*".[50]

---

[48] Entrevistas a docentes de la UC, abril de 2019.
[49] UPS. "La UPS". https://ceeii.blog.ups.edu.ec/ups
[50] UPS. "La UPS". https://ceeii.blog.ups.edu.ec/ups. Cursivas añadidas por la autora.

La UPS cuenta con una oferta académica de pregrado, posgrado y formación continua distribuida en seis facultades: Educación, Ciencias Sociales y de Comportamiento Humano, Ciencias de la Vida, Ciencia y Tecnología, Administración y Economía. Además, mantiene programas de estudio en modalidad virtual.

Interculturalidad en la UPS

La UPS se ha constituido en un referente para la interculturalidad en Ecuador, al centrar su preocupación y razón de ser en la formación para la población indígena, "necesaria para mejorar sus condiciones de vida y apuntalar a la consecución de un proyecto político como nacionalidades y pueblos" (Di Caudo, Llanos y Ospina 2016, 29). Un docente comenta sobre el enfoque de la interculturalidad.

José. [Este enfoque va] más allá de la universidad. Es un tema de la Comunidad Salesiana del Ecuador, es un sello de la Comunidad Salesiana del Ecuador y por qué les digo de la Comunidad Salesiana del Ecuador, porque de lo que conozco en otros países no ha sido tan fuerte ni ha sido el énfasis muy importante en el tema indígena, aquí sí.[51]

En la UPS se comprende la interculturalidad desde América Latina, mediante una visión regional. En sus espacios de investigación se busca

> repensar a partir de una práctica investigativa crítica, las formas de producir conocimientos y saberes desde una mirada no-occidental, las prácticas de socialización y educación en los pueblos y nacionalidades del mundo indígena, la formación de docentes interculturales y la inclusión educativa de jóvenes indígenas en el Nivel Superior.[52]

La UPS cuenta con una importante trayectoria de trabajo con los pueblos y nacionalidades indígenas del país. Entre las experiencias se destaca el Programa Académico Cotopaxi (PAC) iniciado en 1974, que

[51] Entrevista a docente de la UPS, mayo de 2019.
[52] UPS. "GIEI. Grupo de Investigación Educación e Interculturalidad", https://www.ups.edu.ec/giei

dio paso a la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe y a la Carrera de Gestión para el Desarrollo Local en 1997. Cuenta con proyectos específicos interculturales en la Carrera de Antropología Aplicada; en el Centro de Estudios Interculturales (CEI)[53] inaugurado en 2008, que funciona como "espacio para el debate entre académicos, estudiantes y sociedad"; y en el Grupo de Educación e Interculturalidad, conformado por profesores e investigadores vinculados a temáticas interculturales a partir de 2014 (Di Caudo, Llanos y Ospina 2016, 29). Un docente de la UPS relata la trayectoria de la comunidad salesiana en temas de educación para pueblos indígenas:

Santiago. Antes de la universidad, ya los salesianos venían trabajando mucho en la niñez, sobre todo de escuelas, en lo que es primaria para la formación de pueblos indígenas, en aquellas zonas donde había altísimos niveles de analfabetismo, ya sea porque la educación del Estado no respondía a sus requerimientos o porque simplemente el Estado no llegaba. Este es el caso de ciertas zonas del Quilotoa [Sierra central en la provincia de Cotopaxi], pero también ciertas zonas de la Amazonía.[54]

El PAC forma parte de la oferta de la UPS bajo la carrera de Ciencias de la Educación Intercultural Bilingüe. Las actividades académicas iniciaron en 1994, pero el programa se oficializó en 1995. El programa ofrece una Licenciatura en Ciencias de la Educación, con varias menciones: Docencia Parvularia Intercultural Bilingüe, Docencia Básica Intercultural Bilingüe, Docencia Media Intercultural Bilingüe, mención en Ciencias Sociales, y Docencia y Desarrollo Comunitario Intercultural Bilingüe (Farfán 2008).

En la institución se considera que la experiencia ha contribuido en varios aspectos; a concientizar a la sociedad en cuanto al reconocimiento de la diversidad cultural, étnica y lingüística del país; a fortalecer los derechos colectivos de los pueblos; y al ejercicio real de la interculturalidad

[53] Con la reestructuración de la UPS a partir de los parámetros puestos para todas las universidades mediante la LOES 2010, el CEI ha desaparecido (Hernández Loeza 2016a).

[54] Entrevista a docente de la UPS, mayo de 2019.

con base en principios de la igualdad, diferencia e interrelación positiva a partir de un proyecto político que toma en serio superar las relaciones históricas de dominación.

Ha habido un aporte a la calidad de la EIB en las zonas de influencia mediante el mejoramiento de los recursos humanos; en la formación de líderes indígenas que están presentes y activos en los gobiernos locales; en la formación hacia una ciudadanía intercultural con base en la gestión de los derechos indígenas, y en el mejoramiento de la calidad de vida de los docentes, sus familias y comunidades (Farfán 2008).

Con este horizonte, en la carrera de Ciencias de la Educación Intercultural Bilingüe se ha favorecido "la profesionalización como docentes indígenas en las comunidades rurales, así como la formación personal para la recuperación de su identidad, tema de vital importancia en las comunidades indígenas actuales donde los cambios identitarios se presentan como un fenómeno creciente" (Solórzano 2016, 194). La modalidad de enseñanza/aprendizaje es semipresencial, para ajustarse a las condiciones socioeconómicas de la población estudiantil, permitir el ejercicio simultáneo de la labor docente de sus estudiantes y ajustarse al ritmo académico-cognoscitivo de los candidatos. Se financia con subsidios, matrículas diferenciadas y becas estudiantiles (Farfán 2008).

La UPS cuenta con algunas líneas de investigación enmarcadas en el ámbito intercultural: Comunicación e Interculturalidad; Currículo y Culturas; Desarrollo, Territorio, Ambiente e Interculturalidad; Educación Inclusiva; Políticas Culturales y Prácticas Inclusivas; Epistemologías, Saberes e Interculturalidad; Espiritualidades, Teología e Interculturalidad; Estado, Ciudadanía, Políticas Públicas e Interculturalidad; Inculturación de la Iglesia en las Culturas Indígenas y Afro ecuatorianas; Pluralismo Lingüístico e Interculturalidad, y Salud e Interculturalidad.[55]

La UPS cuenta también con grupos de investigación sobre Estudios Interculturales. Por ejemplo, el Grupo de Investigación en Educación e Interculturalidad (GIEI) "busca responder, por un lado, a las líneas de investigación determinadas por las prioridades institucionales, en este caso: educación, interculturalidad y juventud. Por otro, se compromete desde

[55] UPS. "Líneas de investigación". https://bit.ly/3nKrKew

sus investigaciones con el marco normativo constitucional y las políticas públicas vigentes".[56] Con respecto a América Latina

> busca repensar a partir de una práctica investigativa crítica, las formas de producir conocimientos y saberes desde una mirada no occidental, las prácticas de socialización y educación en los pueblos y nacionalidades del mundo indígena, la formación de docentes interculturales, la inclusión educativa de jóvenes indígenas en el Nivel Superior.[57]

Las líneas de investigación que se trabajan desde el GIEI son: interculturalidad y formación docente; epistemologías, conocimientos, saberes e interculturalidad; política pública intercultural y sistema educativo; educación superior e interculturalidad, y educación, subjetividades e identidades.

El GIEI ha realizado investigaciones y producciones en dichas temáticas, para lo cual "mantiene una fuerte vinculación con redes de trabajo como ESTRADO (Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente), CLACSO (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales) y convenios interuniversitarios (Universidad de Ferrara, Universidad de Catamarca)". Además, "se encuentra adscrito al Centro de Investigación en Ciencias Sociales, Humanidades y Educación (CICSHE) de la UPS".[58]

El Grupo de Investigación en Comunicación e Interculturalidad (GICOI) se fundamenta en las siguientes consideraciones:

> durante el desarrollo de la historia, han existido desafíos en la convivencia de diferentes etnos, grupos y pueblos. Dichos problemas han generado exclusiones sistemáticas e institucionalizadas a partir de los lenguajes como el racismo, la visión peyorativa de cada etnos, etc. El reconocimiento del otro, de los diferentes pueblos o nacionalidades que conviven en un territorio particular, posibilita la consolidación de valores democráticos y liberales que favorecen el reconocimiento y la integración de diversas costumbres y saberes en pos de la construcción

[56] UPS. "GIEI. Grupo de Investigación Educación e Interculturalidad". https://www.ups.edu.ec/giei.
[57] UPS. "GIEI. Grupo de Investigación Educación e Interculturalidad". https://www.ups.edu.ec/giei.
[58] UPS. "GIEI Grupo de Investigación Educación e Interculturalidad". https://www.ups.edu.ec/giei.

> de una identidad. El problema de la convivencia es un problema comunicativo, dado justamente en los límites de lo que es posible comunicar y lo que no, entendiéndose a la comunicación como un proceso mediador entre el uno y el otro. Desde la comunicación resulta imposible abordar los procesos interculturales sin las concepciones teóricas de otras disciplinas afines como los estudios culturales, la filosofía, la sociología, etc.[59]

Desde ese justificativo con mirada crítica, el GICOI realiza "investigaciones con un carácter interdisciplinario sobre los procesos interculturales del Ecuador, incluyendo la producción audiovisual e hipermedial como propuestas válidas para estos fines". Sus líneas de investigación incluyen la interculturalidad en los productos audiovisuales e hipermediales, el impacto de los productos comunicativos interculturales en las audiencias y la interculturalidad como proceso social y cultural mediado por los diferentes lenguajes.[60]

Otra iniciativa que se implementa desde la UPS es el Grupo de Investigación en Ecología Política (GIEP), que se justifica en que

> el Ecuador está viviendo en los últimos años una serie de transformaciones en el acceso a los recursos naturales, debido, entre otros aspectos, a las nuevas políticas públicas y normatividad, que apuntan hacia cambios en la matriz productiva. Estas transformaciones generan distintos tipos de relaciones de poder entre los actores sociales en los territorios.[61]

Para ello, se analiza el impacto de nuevas políticas públicas en el mundo rural, desde la perspectiva de la economía social y solidaria, vinculada a la soberanía alimentaria. El análisis toma en consideración las normas y medidas de control sanitarias, fitosanitarias y de las buenas prácticas de manufactura, con énfasis en los procesos de transformación de alimentos en el campo. Además, indaga en "cómo estas transformaciones generan cambios identitarios en la población joven, especialmente indígena, en su relación con la

[59] UPS. "GICOI. Grupo de Investigación en Comunicación e Interculturalidad". https://www.ups.edu.ec/gicoi
[60] UPS. "GICOI. Grupo de Investigación en Comunicación e Interculturalidad". https://www.ups.edu.ec/gicoi
[61] UPS. "GIEP. Grupo de Investigación Ecología Política". https://www.ups.edu.ec/es/web/guest/giep

naturaleza". Con ello busca identificar las relaciones de poder existentes y su relación con el acceso a los recursos naturales. Las líneas de investigación del GIEP incluyen desarrollo, territorio, ambiente e interculturalidad; ecología y gestión de recursos naturales; economía popular, finanzas populares y micro y pequeñas empresas, y epistemologías, saberes e interculturalidad.[62]

Además, en el Grupo de Investigación sobre misiones y pueblos indígenas (GIMPI) se busca funcionar como una "plataforma de diálogo y reflexión entre la academia, las misiones y los pueblos indígenas", para comprender

> las complejas relaciones entre los pueblos indígenas amazónicos y las iglesias, católicas o protestantes, cuya presencia en territorios indígenas asumió la forma de misiones. El grupo es interdisciplinar y transdisciplinar porque toma en cuenta la historia, la sociología, la comunicación, la antropología y la teología, así como el acumulado crítico y propositivo de la experiencia histórica indígena. Las actividades se organizan según tres ejes: a. La recuperación y puesta en uso de fuentes documentales misioneras relevantes. b. La investigación, a partir de dichas fuentes, de aspectos civilizatorios, pedagógicos y evangelizadores de profunda incidencia en territorios y pueblos de misión. c. El diálogo entre la academia, las misiones y las organizaciones indígenas.[63]

El Grupo de Investigaciones Psicosociales (GIPS) se vincula directamente con la carrera de Psicología de la UPS Sede Quito. Dentro de este espacio se trabaja desde la psicología, los temas de interculturalidad, educación, jóvenes y TIC.[64]

En el Grupo de Investigación de Poesía Religiosa en Ecuador (PRECU) se estudia el comportamiento literario de la poesía. En el grupo se postula que

> probablemente la secularización es una de las razones por las que se ha invisibilizado lo religioso, por ejemplo, la poesía; sin embargo, esta

[62] UPS. "GIEP. Grupo de Investigación Ecología Política". https://www.ups.edu.ec/es/web/guest/giep

[63] UPS. "GIMPI. Grupo de Investigación sobre Misiones y Pueblos Indígenas". https://bit.ly/3Eunhme

[64] UPS. "GIPS. Grupo de Investigaciones Psicosociales". https://www.ups.edu.ec/web/guest/gips

> representa un cauce importante para expresar los sentimientos y para alabar a Dios. Por esta razón, el grupo se propone rescatar la poesía religiosa contemporánea en Guayaquil como un aporte significativo por parte de la UPS al desarrollo del conocimiento de la sociedad guayaquileña sobre expresiones literarias religiosas.[65]

Además, en el campo de la convivencia intercultural, desde el 2011 la UPS cuenta con la Residencia Universitaria Don Bosco en Quito, que "brinda hospedaje y alimentación a los estudiantes, así como tutorías personalizadas, y en algunos momentos, apoyo psicopedagógico" (Hernández Loeza 2016a, 172).

Es importante también reconocer la amplia bibliografía sobre interculturalidad que la UPS ha producido a lo largo de los años, en su editorial Abya-Yala, considerada la más relevante a nivel de América Latina en temas de interculturalidad, pueblos y culturas indígenas. Abya-Yala, según su misión, es

> un proyecto editorial de carácter internacional colectivo y al servicio de los pueblos indígenas y afroamericanos. Con más de 40 años de vida y presencia ininterrumpida, Abya-Yala es considerada hoy una de las mayores productoras de ciencias sociales de América Latina y su línea editorial se relaciona con las siguientes áreas: 1. Pueblos y nacionalidades indígenas, afroamericanos e identidades emergentes, 2. Modelos de desarrollo y participación social, 3. Políticas públicas y derechos humanos, y 4. Textos de enseñanza universitaria en ciencias sociales elaborados desde la perspectiva de la interculturalidad.[66]

En el trabajo de la UPS ha habido un compromiso con pueblos y nacionalidades indígenas, frente a lo cual algunos autores consideran que la institución aún "no se ha dirigido a la construcción de una mirada conflictiva y decolonial de la interculturalidad, sino a la visibilización de la diferencia" (Di Caudo 2014, 19). Esto debido a que se concibe a las y los estudiantes interculturales como aquellos que pertenecen a pueblos y

[65] UPS. "PRECU. Grupo de Investigación de Poesía Religiosa en Ecuador". https://www.ups.edu.ec/es/web/guest/precu

[66] Abya-Yala. 2019. "Misión y Visión". https://abyayala.org.ec/nuestros-fines/

nacionalidades, con la posibilidad de una movilidad social a través de la educación, limitando en algún grado el ejercicio pleno del diálogo de saberes entre las diversidades culturales que existen en el país y en el mundo.

Universidad Central del Ecuador

La Universidad Central del Ecuador (UCE), fundada en 1826 (Párraga 2016), es una de las instituciones públicas más antiguas y de importancia en Ecuador. Está ubicada en la ciudad de Quito.

En el estatuto de la UCE se propone que la institución "tiene la herencia de las luchas sociales contra toda forma de dominación y colonialismo; [y que] son sus afanes y propósitos consolidar una educación superior autónoma, laica, científica, comprometida con la sociedad ecuatoriana". La interculturalidad se incluye en el artículo 6 de su estatuto: "son objetivos de la Universidad Central promover la defensa de la biodiversidad, la pluriculturalidad e *interculturalidad*, como elementos esenciales de nuestro patrimonio e identidad". Adicionalmente, el artículo 5 se refiere a algunos principios que bien pueden enmarcarse en lo intercultural. Ese es el caso del diálogo de saberes, al que la UCE considera como una de las formas con las que se garantiza el principio de autodeterminación para la producción del pensamiento y conocimiento.[67]

Al asumir que "la interculturalidad es una forma de vida y de coexistencia entre los individuos que determina la interrelación e interacción de las personas dentro de un grupo social" (Nomberto 2010 en Dávila-Garzón y Pinos-Benavides 2019, 18), la UCE se mantendría en un marco de interculturalidad a través de otro de sus principios. El estatuto de la institución establece que

> la Universidad Central del Ecuador garantiza la igualdad a través de la gratuidad de la educación de tercer nivel, con libertad de pensamiento, la no discriminación por ideología, edad, etnia, culto, género, clase, discapacidad, orientación sexual; con respeto a los valores del ser humano y su entorno.[68]

[67] UCE. "Estatuto". https://bit.ly/2XHmltV.
[68] UCE. "Estatuto". https://bit.ly/2XHmltV.

Interculturalidad en la UCE

En los apartados de "misión" y "visión" de la UCE se otorga importancia a la interculturalidad para formar a sus estudiantes. Desde 2016 se ha incorporado el enfoque intercultural y los saberes ancestrales en el rediseño de las mallas curriculares en sus carreras. En su mayoría no se aborda de manera profunda, y con frecuencia la temática está casi siempre asociada a otras asignaturas que constan en dicha malla. De las 71 carreras que ofrece la Universidad Central del Ecuador, solo 23 dictan alguna materia que trata la interculturalidad.[69]

Hay carreras que destacan la interculturalidad como un aspecto en la formación, ya sea en sus objetivos o en el perfil profesional. Este es el caso de las carreras de Economía y de Administración de Empresas, que alinean sus objetivos con las metas del Plan Nacional del Buen Vivir.[70] En este se propone "construir espacios de encuentro común y fortalecer la identidad nacional, las identidades diversas, la plurinacionalidad y la *interculturalidad*" (Recalde 2015, 13).

La carrera de Obstetricia de la Facultad de Ciencias Médicas incluye la interculturalidad en el perfil de egreso de sus estudiantes al indicar que

> el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Carrera de Obstetricia debe estar orientado al modelo de atención integral del sistema nacional de salud familiar comunitario e *interculturalidad* definido por la Autoridad Sanitaria y que coadyuve a la obtención de los objetivos en salud del Plan Nacional del Buen Vivir, en salud sexual y salud reproductiva a la atención del embarazo, parto y puerperio normales, atención del recién nacido normal y referencia del recién nacido de riesgo.[71]

La carrera incorporó la cátedra de Desarrollo Comunitario en colaboración con el Centro de Salud Jambi Huasi en Otavalo, a partir de

[69] Es importante aclarar que el dato se obtuvo al revisar las mallas curriculares disponibles en la UCE, por lo que es posible que también se considere la interculturalidad en otras asignaturas.

[70] UCE. "Perfil de egreso. Resolución. Facultad de Ciencias Administrativas. Decanato", https://bit.ly/39vYy2H

[71] UCE. "Perfil de egreso de la Carrera de Obstetricia. Facultad de Ciencias Médicas". https://bit.ly/3EyCIJU. Cursivas añadidas por la autora.

2005 (Laboratorio de Interculturalidad 2013). Una de las docentes lo explica:

María. Entramos a un convenio con Jambi Huasi y […] nos facilitó todo un censo de 56 comadronas de la cuenca del lago San Pablo, y se hicieron unos módulos de capacitación que le llamamos nosotros "Un Parto Limpio", porque ponernos a pelear, disputar espacios para enseñar a las comadronas sería absurdo; lo que nuestro objetivo era que esos partos puedan seguir siendo atendidos por las comadronas, pero en mejores condiciones. […] Ya en lo posterior, en el internado rotativo en el ciclo comunitario hemos tratado de ver que las internas, el ciclo comunitario hagan en áreas, preferentemente, en las provincias y tratamos de que hagan en comunidades en los servicios de salud, en comunidades en donde se hace parto vertical; entonces tenemos en Ibarra, en Cotacachi, aquí en Quito, tenemos el Jambi Huasi en Otavalo, en Riobamba tenemos el de Guamote y en Ambato tenemos Píllaro y Pelileo. Entonces, las alumnas en el internado ya salen capacitadas para atender el parto vertical.[72]

La Facultad de Cultura Física señala que mediante sus objetivos se "articulará al Plan Nacional de Desarrollo y al sistema nacional descentralizado de planificación participativa (con los que) se guiará por los principios de universalidad, igualdad, equidad, progresividad, interculturalidad, solidaridad y no-discriminación".[73]

Algo similar sucede en la Carrera de Terapia Ocupacional de la Facultad de Ciencias de la Discapacidad, Atención Prehospitalaria y Desastres, en cuyo perfil de egreso se indica que

> el graduado de la carrera de Terapia Ocupacional al finalizar su formación académica demuestra una sólida formación profesional científica con un permanente afán de perfeccionamiento y una actitud proactiva fundamentada en principios, valores éticos, conciencia profesional y enfoque familiar, comunitario e *intercultural* con calidad y calidez

[72] Entrevista a docente de la UCE, Quito, mayo de 2019.
[73] UCE. "Carrera de Docencia en Cultura Física". https://bit.ly/3Ap2Ggu

> utilizando un pensamiento crítico y promoviendo con honestidad la inclusión social.[74]

La carrera de Fisioterapia de esa misma facultad presenta objetivos vinculados con el conocimiento y los saberes en relación con la interculturalidad, que concierne específicamente a "demostrar sus conocimientos científicos, tecnológicos, *interculturales* ancestrales con las bases fundamentales y la epistemología de estudiantes de fisioterapia en el área de la salud".[75]

La carrera de Cultura Física también resalta la interculturalidad como parte del perfil de egreso de sus estudiantes, con el fin de que obtengan la capacidad y aptitud de desenvolverse en más de un contexto intercultural; por ejemplo, para

> diseñar modelos de organización de procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos educativos específicos, promoviendo la igualdad y diversidad en la educación, inclusión e *interculturalidad* con énfasis en adaptaciones curriculares.
> Utilizar el trabajo cooperativo en la solución de problemas profesionales y el cumplimiento de los objetivos organizacionales, asumiendo actitudes y roles con empatía, respeto y promoción de la *interculturalidad* y la inclusión que demuestre el nivel de compromiso individual en función del colectivo donde se desempeñe.
> Generar procesos metodológicos de enseñanza-aprendizaje de la actividad física y deporte en la educación general básica que responden a la diversidad de los sujetos en contextos *interculturales*.[76]

La Facultad de Ciencias Agrícolas incorpora saberes ancestrales a partir de cátedras vinculadas a la agroecología, como explica uno de sus docentes:

Fernando. Nosotros somos técnicos para el campo, técnicos para el sector rural. Entonces recibiendo una formación de base científica en

---

[74] UCE. "Perfil de egreso en Terapia Ocupacional". http://www.uce.edu.ec/web/fcdapd. Cursivas añadidas por la autora.
[75] UCE. "Información de la carrera de Fisioterapia". http://www.uce.edu.ec/web/fcdapd. Cursivas añadidas por la autora.
[76] UCE. "Perfil de egreso de la carrera de Cultura Física. Facultad de Cultura Física". http://www.uce.edu.ec/web/fcf

cuanto al manejo de la naturaleza. Pienso que en los actuales momentos estamos obligados a hacer un manejo racional de los recursos naturales que han sido depredados en más de seis décadas de aplicación de los principios de la revolución verde. Nosotros tenemos serios problemas que ya los hemos vislumbrado a baja productividad y bajos rendimientos. Contaminación de los recursos naturales, del suelo, del agua, del aire, impactos negativos en la salud de productores y consumidores. Entonces nosotros pensamos que ahora es el momento de retomar parte de las sabidurías de los ancestros, parte de los avances de la ciencia y tecnología.[77]

Algo similar se observó en la carrera de Turismo Ecológico, en la que se enfoca la interculturalidad desde el conocimiento de la riqueza cultural del país. El caso más destacado de la UCE en cuanto a la temática intercultural tiene lugar en la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación. En su misión y visión se propone

> formar profesionales en Ciencias de la Educación, de manera humanista, integral, laica, interdisciplinaria, científica y tecnológica, con conciencia y compromiso social, ético y cultural; mediante la reflexión crítica, la investigación y la vinculación, para la solución de problemas socioeducativos, con enfoque de derechos, *interculturalidad*, inclusión y equidad.[78]

Dentro de la misma facultad, la carrera de Pedagogía de la Lengua y Literatura presenta un perfil de egreso vinculado a la interculturalidad, y propone un profesional que "demuestra valoración y respeto a la interculturalidad, medio ambiente, equidad de género e inclusión social en el entorno local, nacional y mundial".[79]

En la carrera de Pedagogía de las Ciencias Experimentales, Matemáticas y Física se incluyen las disciplinas de Educación Intercultural e Inclusiva y la de Etnomatemática. Estas disciplinas apuntan a que

---

[77] Entrevista a docente de la UCE, Quito, mayo de 2019.
[78] UCE. "Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación". http://www.uce.edu.ec/web/fil. Cursivas añadidas por la autora.
[79] UCE. "Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación". http://www.uce.edu.ec/web/fil

el futuro docente conozca sobre diversidad cultural, sobre la valorización de las manifestaciones culturales y aplique estrategias y recursos didácticos que posibiliten una educación intercultural (Dávila-Garzón y Pinos-Benavides 2019).

La creación del Instituto de Investigación en Etnociencias y Anales (IIEC) de la Universidad Central del Ecuador aparece como un gran avance en la inclusión de la interculturalidad en la educación superior. El IIEC fue inaugurado en abril de 2019 y es dirigido por el matemático Juan Cadena. Cuenta con tres áreas de investigación: etnomatemática, etnociencias humanas y etnociencias de la vida. La misión de este instituto, según uno de sus boletines, es

> fomentar el despliegue de la Etnociencia entendida como una forma particular de conocimiento y una concepción de la ciencia universal en su amplio espectro, a partir de la revaloración del pensamiento y el ethos andino. Sus áreas Etnomatemáticas, Etnociencias Sociales y Humanas, Etnociencias de la Vida se abonarán a las principales líneas de investigación universitaria y a proyectos a nivel nacional e internacional.[80]

En el IIEC se publica la revista científica *Anales*, para difundir conocimiento intercultural, y se "incluye artículos de temas sociales, culturales, literarios, económicos, científicos, artísticos", según indica el citado boletín. El IIEC está vinculado al proyecto Etnomatemática RunaYupay,[81] que surgió en 2014 a instancias de las carreras de Matemática e Informática. Cadena (2015, 78) subraya la importancia de combinar los saberes ancestrales con los conocimientos matemáticos: "la Etnomatemática es una nueva mirada en la educación matemática, por medio de la cual se trata de insertar en el conocimiento matemático una perspectiva que racionalice los saberes ancestrales, los codifique y se institucionalice en la educación ecuatoriana".

Finalmente, durante 2017 y 2018 entre la UCE y el proyecto Etnomatemática RunaYupay se llevaron a cabo dos congresos internacionales

[80] UCE. "Instituto de Investigación en Etnociencias y Anales. Boletín de Prensa, 187". https://bit.ly/3EpF7H3

[81] UCE. "Instituto de investigación en Etnociencias". https://www.uce.edu.ec/web/iie

de etnomatemáticas y dos simposios internacionales de etnociencias.[82] A inicios del 2019 la UCE organizó las Primeras Jornadas de Etnociencias, para contribuir a la revalorización del pensamiento y *ethos* andino.[83]

Universidad Técnica Luis Vargas Torres

La Universidad Técnica Luis Vargas Torres (UTELVT) es "una institución pública de educación superior sin fines de lucro, creada mediante Ley No. 70-16 de fecha 04 de mayo de 1970". Se localiza en la ciudad de Esmeraldas. En el año 2000 se inauguró una extensión en el cantón La Concordia, provincia de Santo Domingo de los Tsáchilas (UTELVT 2017, 2).

En la misión y visión de la institución se propone la

> formación integral de profesionales críticos, propositivos y humanistas, mediante un proceso educativo actual, articulado entre la docencia, la investigación y la vinculación con la sociedad, para el desarrollo sostenible de la sociedad, *basados en la construcción adecuada de la cultura universal y ancestral ecuatoriana,* la ciencia y la tecnología […] Ser un referente a nivel nacional e internacional de excelencia académica, científica, tecnológica y cultural, que incide positivamente en el *desarrollo equitativo e integral de la sociedad*. [84]

Al igual que en casos anteriores, algunos objetivos institucionales de la UTELVT incluyen aspectos de la interculturalidad. Por ejemplo:

> *Promover el desarrollo de las culturas ancestrales, revitalizando la identidad, la interculturalidad, plurinacionalidad, descolonización y la unidad nacional, latinoamericana y mundial;* […] *Contribuir al desarrollo local, regional y nacional, mediante procesos y resultados académicos, administrativos e investigativos que aporten a la solución de los problemas sociales;*

---

[82] Etnomatemática Ecuador. "Proyecto EtnoMatemática RunaYupay Ecuador". http://www.etnomatematica-ecuador.runayupay.org

[83] UCE. "Ciencias Biológicas realizó encuentro binacional de Etnociencias". https://www.uce.edu.ec/archive_noticias?artID=448781

[84] UTELVT. "Nosotros". https://bit.ly/2ZfaJz7. Cursivas añadidas por la autora.

> *Preparar profesionales y líderes con pensamiento crítico y conciencia social,* […] Ofrecer una formación científica y humanística del más alto nivel académico, *respetuosa de los derechos humanos, de la equidad de género, de la interculturalidad y de la plurinacionalidad y del ambiente,* que permita a las y los estudiantes contribuir al desarrollo humano del país y a una plena realización profesional y personal; […] *Preservar y fortalecer la interculturalidad, plurinacionalidad, la educación multilingüe, la solidaridad y la paz* (UTELVT 2017, 3-4; cursivas añadidas por la autora).

Interculturalidad en la UTELVT

La provincia de Esmeraldas, donde se localiza la institución, se caracteriza por la presencia de población afrodescendiente y los pueblos indígenas awa y chachi que se asientan en la zona norte. La UTELVT cuenta con estudiantes de estos pueblos y nacionalidades, mestizos y, además, extranjeros, principalmente de Colombia, país fronterizo. La interculturalidad se pregona en la institución desde sus principios y según sus valores institucionales:

> La Universidad Técnica "Luis Vargas Torres" de Esmeraldas responde de manera integral a los principios de autonomía responsable, cogobierno, igualdad de oportunidades, calidad, pertinencia, integralidad, y autodeterminación para la producción del pensamiento y conocimiento en el marco del Diálogo de Saberes, pensamiento universal y producción científica, tecnológica global (UTELVT 2017, 5).

La UTELVT asegura que sus valores incluyen el humanismo, pluralismo, solidaridad, libertad, cientificidad, ambientalismo e interculturalidad. "La interculturalidad, porque reconoce la diversidad étnica y cultural del país, de América y del mundo, como base para construir la unidad en la diversidad; el pluralismo, porque está abierta a todas las corrientes del pensamiento universal" (UTELVT 2017, 5).

A partir de 2013, en la universidad hubo una transición desde una visión principalmente de rescate afro, pero también inserta en una comprensión mayor de la interculturalidad, debido a la diversidad de sus estudiantes. Rodrigo, una de las autoridades que encaminaron esta intervención, señala que UTELVT es "un ícono en cuanto a una universidad que

nace desde la comunidad de afrodescendientes y quería que fuese un hito, como tal, como una universidad que queda en Brasil".[85]

En aquella época se buscó consolidar una comunidad universitaria y relacionarla con la realidad cultural de la zona en la que se asienta la institución. Una docente de la UTELVT comenta sus impresiones:

Cristina. Se comenzó a trabajar, entonces hacían las reuniones de Consejo Superior en Mutile, otras veces en Nuevos Horizontes, quitando esta descentralización, pero como te digo en nombre de la interculturalidad, en nombre de la etnicidad. […] Se hizo el nuevo plano del campus universitario, apoyó mucho nuestro proyecto de saberes ancestrales […] y por otro lado hasta creamos la revista *Repique*.[86]

La revista *Repique* se creó con el fin de publicar investigaciones científicas desde una mirada étnica e intercultural:

> *Repique* prioriza de un modo muy particular análisis y reflexiones teóricas y académicas originales en torno a las especificidades de las poblaciones de la Costa ecuatoriana y a sus prioridades, con la finalidad de fomentar la investigación, la difusión y la apropiación del patrimonio cultural intangible por parte de los pueblos y nacionalidades indígenas y del pueblo afroecuatoriano de la zona. No obstante, acepta tanto artículos que se centren en otros espacios geográficos como estudios e investigaciones de carácter teórico (UTELVT 2017, 4).

A partir de entonces, en la UTELVT se incentivó la investigación por parte de los docentes, priorizando un apoyo financiero para aquellas que planteen soluciones tangibles e integrales a problemas planteados por sectores priorizados y por la sociedad en general. Las investigaciones deben aportar con resultados concretos e impactos reales. El apoyo al área de investigaciones apuntó a mejorar el desempeño institucional e infraestructura, y desarrollar estudios pertinentes. Se buscó potenciar la solución de problemas desde la interdisciplinariedad; integrar procesos académicos; fortalecer la integración investigación-formación,

[85] Entrevista a docente de la UTELVT, Esmeraldas, mayo de 2019.
[86] Entrevista a docente de la UTELVT, Esmeraldas, mayo de 2019.

promoviendo el trabajo científico estudiantil, y para desarrollar investigaciones en el área de las Ciencias Económicas, Sociales, Técnicas, Agropecuarias y Ambientales. Desde la UTELVT se ha fomentado la investigación en temáticas que respondan a las necesidades de la sociedad ecuatoriana y esmeraldeña, así como la producción científica institucional a través de la publicación de revisiones bibliográficas, diseños experimentales, resultados de investigaciones y propuestas.[87]

Entre los proyectos más destacables que se vinculan con la interculturalidad figura el "Proyecto de caracterización y revalorización de conocimientos y prácticas tradicionales con mayor incidencia para la declaratoria de patrimonio cultural inmaterial en comunidades afroecuatorianas del norte de la provincia de Esmeraldas", que se enmarca en la línea de investigación de "Desarrollo, memoria social e histórica".[88]

El objetivo de esta investigación es "caracterizar los conocimientos y prácticas tradicionales que poseen las comunidades afroecuatorianas, a través de la identificación, descripción, diferenciación y sistematización de aquellas experiencias que tengan mayor incidencia para la declaratoria de patrimonio cultural inmaterial".[89] Los objetivos específicos de este proyecto son

> identificar y rescatar las prácticas productivas tradicionales, saberes, especies de la agrobiodiversidad y manejo de semillas como parte de la agricultura familiar de las comunidades afroecuatorianas. Definir los conocimientos y prácticas de las y los agentes de salud tradicional: remedieras y parteras en el contexto de la medicina tradicional. Rescatar y revalorizar la gastronomía tradicional a partir de los saberes y sabores en las comunidades afroecuatorianas. Caracterizar y sistematizar los recursos históricos, culturales y simbólicos vinculados al turismo

[87] UTELVT. "Nosotros". https://bit.ly/2ZfaJz7

[88] UTELVT. "Proyecto de investigación 2018. Proyecto de caracterización y revalorización de conocimientos y prácticas tradicionales con mayor incidencia para la declaratoria de patrimonio cultural inmaterial en comunidades afroecuatorianas del norte de la provincia de Esmeraldas". https://direccioninvestigacionutelvt.com/proyectos_2_2018.

[89] UTELVT. "Proyecto de investigación 2018. Proyecto Esmeraldas y Manabí, encuentros y desencuentros conformadores de una identidad en construcción". https://direccioninvestigacionutelvt.com/proyectos_2_2018

> cultural. Determinar la incidencia de los sistemas de organización social jurídicos y tradicionales en la conservación del territorio.[90]

En la investigación denominada "Proyecto Esmeraldas y Manabí, encuentros y desencuentros conformadores de una identidad en construcción", el objetivo consiste en "analizar el proceso de construcción de la identidad en la segunda generación de migrantes de Esmeraldas y Manabí para descubrir los encuentros y desencuentros posibles desde una perspectiva simétrica y desde la subjetividad del relato del migrante".[91] Los objetivos específicos de esta investigación son

> reconocer los motivos de la movilidad interprovincial. Documentar los momentos históricos que marcaron los procesos migratorios entre las dos provincias. Caracterizar los estereotipos que confluyen respecto a la identidad esmeraldeña y la manabita. Determinar si las identidades analizadas se reconocen como antagónicas o complementarias. Determinar si las dos identidades se contaminan como hecho enriquecedor.[92]

Es importante anotar que estas investigaciones se concentran en temáticas alrededor de la población afro de la provincia de Esmeraldas, y que las acciones de la UTELVT, en general, se especializan en las temáticas y saberes afro, considerando el territorio en el que se asienta la institución. Además, dentro de la carrera de Ingeniería Agronómica se dicta una cátedra específica en la que se trabajan los saberes ancestrales vinculados a la producción. La cátedra se denomina "Saberes Ancestrales e Interculturalidad"; su profesora, Martha, explica:

Martha. En agronomía trabajamos en cuanto al conocimiento de cada una de las culturas que forman parte de Esmeraldas, en la producción,

---

[90] UTELVT. "Proyecto de investigación 2018. Proyecto Esmeraldas y Manabí, encuentros y desencuentros conformadores de una identidad en construcción". https://direccioninvestigacionutelvt.com/proyectos_2_2018

[91] UTELVT. "Proyecto de investigación 2018. Proyecto Esmeraldas y Manabí, encuentros y desencuentros conformadores de una identidad en construcción". https://bit.ly/39f2lkO

[92] UTELVT. "Proyecto de investigación 2018. Proyecto Esmeraldas y Manabí, encuentros y desencuentros conformadores de una identidad en construcción". https://bit.ly/39f2lkO

y, a partir de ello, lo que nos queda como docentes es generar una estrategia de producción que se adapte a las demás culturas y de la que todos seamos parte. Como te digo, yo tengo alumnos que son del norte de Esmeraldas, donde están las comunidades negras, tengo alumnos chachi, tengo alumnos que se consideran mestizos; entonces, a partir de ellos, de esos conocimientos, estamos dando a conocer. Ellos nos explican los sistemas de producción, por ejemplo, cómo siembran plátano en la comunidad indígena chachi, cómo se llama el plátano, cómo sembramos plátano los negros, los mestizos. ¿Qué conocen sobre la producción de plátano? A partir de ello tratamos de retomar el conocimiento de todos, en el que todos estén de acuerdo, y formamos áreas de producción.[93]

De igual manera, en el resto de carreras se establece una asignatura intercultural y de saberes ancestrales como parte del currículo. Actualmente, la UTELVT enfrenta contratiempos y desafíos financieros, lo que ha llevado a paralizar las investigaciones interculturales que se estaban realizando. Por lo pronto, la interculturalidad se ha limitado a charlas específicas y a cátedras dentro de las carreras.

[93] Entrevista a docente de la UTELVT, Esmeraldas, mayo de 2019.

Capítulo 4
Experiencias y proyectos interculturales a nivel de educación superior en otras universidades del Ecuador

En la educación superior ecuatoriana se presentan pocas e incipientes experiencias en el abordaje de la interculturalidad, considerando que uno de los aspectos que la originan es el "giro hacia la comunidad como forma de organización reivindicada y practicada por los movimientos indígenas contemporáneos" (Dietz 2009, 60). En el sistema de educación superior del Ecuador se definen tres funciones para sus universidades: la docencia, la investigación y su vinculación con la sociedad. Esto significa, por un lado, una gran oportunidad para avanzar en un relacionamiento con la sociedad a nivel local, provincial y nacional con diferentes actores. Por el otro, es un desafío para consolidar un diálogo real de saberes entre ciencia y sabiduría, formando a profesionales sensibles a la interculturalidad y contribuyendo a producir conocimiento inter y transdisciplinar. En este capítulo se presentan experiencias puntuales en implementación de interculturalidad en otras universidades ecuatorianas, aparte de los seis estudios de caso.

Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi

Esta Universidad se creó en 2004 como una alternativa de educación superior *de y para* los pueblos indígenas. Inició con un modelo pedagógico innovador, centrado en el diálogo de saberes –entre conocimientos

tradicionales y científicos–, y un énfasis en la práctica en el territorio, frente a la teoría en el aula (Krainer et al. 2017).

La Universidad fue cerrada en 2013 por el entonces ente rector de la educación superior, el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEACES), por incumplimiento de estándares de calidad. El cierre y sus razones levantaron críticas entre la sociedad en general, al no haber incluido criterios de evaluación diferenciados. Su valoración se desarrolló con criterios hegemónicos, aplicados por igual a todas las instituciones que forman parte del sistema de educación superior del Ecuador. Al no haber considerado las particularidades "diversas" de la Amawtay Wasi, se cuestionó el avance en el diálogo de saberes, tal como se estableció con la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) de 2010.

La Universidad reabrió en 2018. A inicios de 2019 se posesionó una comisión gestora encargada de su estructura de funcionamiento, gestión administrativa y oferta académica, proyectando el inicio de clases en 2021. A inicios de ese año el rector realizó la rendición de cuentas del periodo 2020. Con respecto a lo administrativo, se propuso un modelo de gestión intercultural y comunitario, entre cuyos objetivos se encuentra renunciar a la colonialidad del poder y del saber. En cuanto a su oferta académica, inició con cuatro carreras: Lengua y Cultura, Derecho con Enfoque en Pluralismo Jurídico, Gestión del Desarrollo Infantil Familiar Comunitario y Agroecología y Soberanía Alimentaria. Sus diseños curriculares se caracterizan por ser inter y transdisciplinares; tienen como eje estructurador su vinculación con la sociedad y promueven el diálogo intercultural y de saberes diversos.

Otro valor institucional consiste en que diferentes actores sociales se encargan de elaborar dichos diseños. Con base en los resultados de un estudio, se identificaron campos de conocimiento para diseñar carreras y programas de ayuda al desarrollo y vida de las nacionalidades y pueblos indígenas, afroecuatorianos y montubios. Con el estudio se determinó la ubicación potencial de centros universitarios interculturales y sedes descentralizadas de la Universidad Amawtay Wasi. Este último punto representa un gran desafío, ya que aún no se logra avanzar por falta del financiamiento estatal.

Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE)

La PUCE cuenta con una larga historia en temas relacionados con la promoción de prácticas interculturales, como el Centro de Investigación para la Educación Indígena (CIEI). En convenio con el Ministerio de Educación, el CIEI incluye programas de alfabetización, posalfabetización y educación primaria, que inició a finales de los años 70.[1] El Centro funcionó en la Facultad de Comunicación, Lingüística y Literatura de la PUCE y trabajó con un modelo de mantenimiento y desarrollo de las lenguas y culturas indígenas, desarrollando planes, programas y materiales culturalmente pertinentes. A partir de la década del ochenta se ofreció la Licenciatura en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Kichwa y se empezaron a dictar cursos de kichwa para las y los estudiantes de la PUCE y para el público en general. Estos cursos continúan. Además, se desarrolló el primer método audiovisual para la enseñanza del kichwa, basado en diálogos de lengua natural y con la participación de hablantes de varias regiones y de diferentes variedades de la lengua.

En la Escuela de Lingüística, desde los años setenta, se ofrecen asignaturas que se centran en relaciones transculturales, interculturales, multiculturales y multilingües, fomentando en las y los estudiantes prácticas interculturales dentro y fuera del aula. Además se incluyó en el currículo general para todos los estudiantes el curso "Contextos e Interculturalidad". Desde la Dirección de Bienestar Estudiantil (DBE) de la PUCE se impulsa un proyecto de interculturalidad con el fin de sensibilizar a la comunidad universitaria acerca de la diversidad del Ecuador. Entre otras actividades, se ha organizado un festejo interuniversitario del Inti Raymi. La DBE trabaja para fortalecer espacios y actividades interculturales, involucrando a miembros de los colectivos indígenas, afroecuatorianos y montubios, así como otras personas que provengan de contextos culturales diversos.

[1] La información aquí presentada tiene como base el documento "Resumen sobre la interculturalidad en la PUCE" presentado por la doctora Marleen Haboud, como representante de esta universidad en un evento organizado por el Laboratorio de Interculturalidad de FLACSO Ecuador en enero de 2020. En esa fecha se firmó el convenio interuniversitario para implementar el "Proyecto Repositorio Bibliográfico de Educación Intercultural Bilingüe, Etnoeducación e Interculturalidad".

Desde el campo investigativo también se están realizando aportes a la interculturalidad. Entre 2007 y 2016 hubo un avance especial a través del programa Oralidad Modernidad, a cargo de Marleen Haboud, lingüista, investigadora y profesora de la PUCE.[2] El propósito del programa consiste en documentar la situación de vulnerabilidad de las lenguas indígenas de Ecuador y promover su refuerzo y revitalización. En torno a Oralidad Modernidad se han impulsado proyectos de investigación interdisciplinaria e intercultural con comunidades indígenas.

Es muy destacable la metodología de investigación aplicada por Haboud, quien trabaja con equipos de las comunidades hablantes de las lenguas, capacitados como investigadores, en el uso de varias tecnologías y en varios tipos de *software* lingüístico. Asimismo, en las comunidades locales se han elaborado materiales bilingües y multilingües, culturalmente sensibles. Estos proyectos tienen como eje transversal una ética de la investigación con base en el respeto, el diálogo y el intercambio permanente con las comunidades hablantes de cada una de sus lenguas. La investigación *in situ* y en favor de la interculturalidad se fortalece también gracias a la estación Yasuní de la PUCE, que permite (y demanda) permanentes intercambios y convivencia con la población waorani.

En cuanto a la vinculación con la sociedad, se implementan –desde diferentes campos de conocimiento– varios proyectos que contribuyen a la reflexión intercultural, por ejemplo, desde la arquitectura, la sociología, la medicina, la psicología, la antropología, la comunicación, la educación, la lingüística, las artes, entre otros.

Desde finales de los años noventa se ha realizado un sinnúmero de eventos públicos, entre congresos y seminarios que han reunido a académicos y hablantes de varias lenguas indígenas del mundo, promoviendo una reflexión sobre relaciones interculturales duraderas. Se considera esencial retomar la oferta de la Licenciatura en Lenguas Indígenas y así trabajar en identificar los valores de la interculturalidad en cada disciplina, para explorar su potencial y elaborar propuestas de programas y proyectos innovadores con enfoque local.

Uno de los desafíos que se plantea desde la PUCE consiste en integrar la interculturalidad como eje transversal en la institución, tanto en

[2] Oralidad Modernidad. www.oralidadmodernidad.org.

la teoría como en la práctica. Haboud afirma que es urgente desarrollar estrategias que permitan "interculturalizar el saber en todas las áreas, como las matemáticas, la arquitectura, pues solo así será posible interculturalizar todos y cada uno de los espacios universitarios".[3]

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO Ecuador

FLACSO es un organismo internacional con sede en San José, Costa Rica, y la conforman un total de 13 unidades académicas en toda América Latina. Una de las más grandes es FLACSO Ecuador, establecida en 1974 como resultado de un acuerdo entre el Estado ecuatoriano y el Sistema Internacional de FLACSO. En su misión, se define como

> una universidad internacional de carácter público comprometida con el desarrollo y el fortalecimiento de la investigación y la enseñanza de posgrado en Ciencias Sociales desde una perspectiva autónoma, crítica, pluralista y deliberativa, vinculada con las dinámicas y necesidades de inclusión social, equidad, defensa de los derechos humanos, justicia ecológica y búsqueda de nuevas formas de bienestar democrático de la sociedad en Ecuador y América Latina.[4]

En su visión institucional, FLACSO Sede Ecuador apunta a ser

> una universidad de posgrado en el campo de la formación e investigación en Ciencias Sociales, cuyo prestigio se sustentará en la capacidad para generar nuevos conocimientos y perspectivas de estudio sobre la realidad latinoamericana y en la formación de profesionales que asumen

[3] Intervención de Marleen Haboud durante la firma del convenio interuniversitario para implementar el "Proyecto Repositorio Bibliográfico de Educación Intercultural Bilingüe, Etnoeducación e Interculturalidad" en FLACSO Ecuador, en enero de 2020.

[4] FLACSO Ecuador. "Plan Estratégico Institucional 2021-2024. Propuesta para ser discutida en la Asamblea Universitaria". https://www.flacso.edu.ec/docuflax/transparencia.flacso.

> el compromiso de cambio en sus sociedades. El trabajo riguroso, creativo, autorreflexivo proyectará a FLACSO Sede Ecuador como una universidad de referencia en el campo de las Ciencias Sociales, vinculada con la sociedad a través del diálogo, la integración y la cooperación con otras instituciones académicas, organizaciones sociales, organizaciones no gubernamentales, organismos públicos y agencias de cooperación nacional, regional y global.[5]

FLACSO Ecuador concentra sus actividades alrededor de tres funciones sustantivas: la docencia, la investigación y la vinculación con la sociedad. Para cumplir con esta última función, se realizan múltiples actividades, relacionadas con la interculturalidad. Su objetivo estratégico consiste en

> contribuir al desarrollo humano y sostenible del país al fortalecer los vínculos de FLACSO Sede Ecuador con la sociedad ecuatoriana desde los aportes de la docencia e investigación. La vinculación se orientará por principios de inclusión, pertinencia y diálogo de saberes, mediante procesos de educación continua, gestión de redes, relaciones interinstitucionales, cooperación y desarrollo.[6]

Según su Plan Estratégico Institucional, en FLACSO Ecuador no solo hay consciencia de la importancia de incluir la diversidad en sus diferentes áreas y campos de acción, sino también del compromiso de promover y fortalecer un diálogo de saberes. FLACSO se ha convertido en un lugar para reflexionar y debatir sobre interculturalidad. En la institución se apunta a formar profesionales sensibles a las diferentes formas de comprender el mundo, y a realizar investigaciones que contribuyan al conocimiento desde, con y para las diversidades.

FLACSO Sede Ecuador cuenta con una larga trayectoria en actividades de vinculación con la sociedad, en torno a las "diversidades",

---

[5] FLACSO Ecuador. "Plan Estratégico Institucional 2021-2024. Propuesta para ser discutida en la Asamblea Universitaria".
https://www.flacso.edu.ec/docuflax/transparencia.flacso

[6] FLACSO Ecuador. "Plan Estratégico Institucional 2021-2024. Propuesta para ser discutida en la Asamblea Universitaria".
https://www.flacso.edu.ec/docuflax/transparencia.flacso

que se implementan por iniciativa de diferentes profesores, maestrías, departamentos y unidades, tanto en investigación, docencia, capacitación, foros, talleres, etc., en diversos territorios y con distintos actores (gobiernos locales, universidades, organizaciones sociales, colectivos). Atención especial merecen las experiencias y aprendizajes acumulados en los departamentos de Desarrollo, Ambiente y Territorio; de Antropología, Historia y Humanidades; de Sociología y Género, así como de Asuntos Públicos. Dos experiencias interesantes que aportan a fortalecer culturas y lenguas fueron adquiridas en el archivo de lenguas y culturas, así como en los cursos de kichwa. En las dos se aprecia una trayectoria de varios años; fueron implementadas desde el Departamento de Antropología, Historia y Humanidades. De particular interés para la presente investigación son las actividades desarrolladas por el Laboratorio de Interculturalidad, en el que desde 2008 se trabaja en fomentar una sociedad más intercultural y, por lo tanto, menos desigual.

Laboratorio de Interculturalidad

En FLACSO Sede Ecuador se realizan estudios para enriquecer la docencia en sus programas, para lo que se han conformado líneas y grupos de investigación. Uno de ellos lo conforma el Laboratorio de Interculturalidad, creado en 2008. Su objetivo es promover la investigación y la formación académica interdisciplinaria para construir una sociedad intercultural.

En el Laboratorio se promueve la reflexión, el debate, el diálogo, la formación y la sensibilización en torno a la interculturalidad. Además, se proponen nuevas formas de conocer, en las que no solo se articulan conocimientos, sino que se impulsa un verdadero diálogo de saberes. La reflexión académica cercana a la realidad del ser humano, sus formas de organización y la naturaleza, brindan insumos para la toma de decisiones a nivel de actores sociales, políticos y la cooperación.

Las investigaciones y los procesos de formación y acompañamiento con varios actores de la sociedad contribuyen a comprender la diversidad y complejidad de la vida en América Latina, pasando por los campos productivos, organizativos, simbólicos, institucionales, comunitarios, etc.

Con las investigaciones colaborativas se busca la riqueza de lo diverso, pues se asume que los sistemas cognitivos están conformados por conjuntos que incluyen lengua, lugar, espiritualidad y visión de mundo. Ello desemboca en reflexiones y nuevas interrogantes que enriquecen el debate, fortalecen los procesos a nivel local y logran un empoderamiento de la población, cuyos miembros participan con frecuencia como coinvestigadores.

Investigaciones académicas individuales y grupales

A continuación, para conocer los temas tratados en el Laboratorio de Interculturalidad se presenta un listado de las investigaciones académicas que se han llevado a cabo:

- Interculturalidad en la Educación Superior: de la investigación a la práctica (Krainer y Chaves 2019)
- Salud Intercultural: diálogos desde la diversidad en Cotacachi (Laboratorio de Interculturalidad 2022)
- La construcción de un espacio de diálogo entre ciencia y sabiduría en el Ecuador. Los casos de la educación, la producción agrícola y la salud (Programa de Estudios Socioambientales 2013)
- Interculturalidad y medio ambiente (Krainer 2010b)
- Construyendo interculturalidad desde el sector educativo en el Ecuador. La importancia de la formación docente (FLACSO Ecuador 2012)
- Agroecología e interculturalidad (Laboratorio de Interculturalidad 2016)
- Informe de actividades durante el periodo 2012-2020 (Laboratorio de Interculturalidad 2020b)

Con el fin de difundir información con las investigaciones académicas y actividades de vinculación con la sociedad, se realizan periódicamente varias publicaciones.[7]

[7] Las publicaciones son: Laboratorio de Interculturalidad (2020a); Krainer (2019); Krainer y Chaves (2017); Krainer y Guerra (2016, 2018).

Procesos de formación y acompañamiento

El Laboratorio también ha realizado distintas actividades de formación y acompañamiento con diferentes comunidades e instituciones para fortalecer sus habilidades en la comprensión de la interculturalidad. A continuación, se enuncian algunos de esos procesos:

- Fortalecimiento de las capacidades de funcionarios públicos de la Secretaría de Pueblos para manejo y transformación de conflictos.
- Fortalecimiento de las capacidades de funcionarios públicos del Ministerio del Ambiente del Ecuador para el manejo y transformación de conflictos socioambientales.
- Soberanía alimentaria: importancia y alcances en la comuna San Ramón, Tosagua-Manabí, con fondos de la Embajada de la República Federal de Alemania.
- Taller Únicos y Diversos. Taller de sensibilización en interculturalidad que se ha desarrollado para maestros en Pastaza, Imbabura y Carchi; estudiantes de diferentes carreras universitarias.
- Talleres para jóvenes sobre soberanía alimentaria.
- Talleres "Diciendo y haciendo agricultura urbana".
- Formación de agentes culturales y comunicación intercultural. Convenio CARE-FLACSO Sede Ecuador, en las provincias de Imbabura, Esmeraldas y Sucumbíos.
- Formación de los Gobiernos Autónomos Descentralizados Parroquiales para asumir la competencia de fomento productivo. Convenio CARE-FLACSO Sede Ecuador.
- Formación de servidores de salud. Convenio CARE-FLACSO Sede Ecuador.
- Programa "Interculturalidad, educación y salud nutricional", bajo convenio FLACSO Sede Ecuador-UNICEF-MIES, con los siguientes productos:
    - Informe de investigación. Aportes desde la comunidad y la organización de pueblo Kayambi a la Educación Familiar y Comunitaria.
    - Informe de investigación. Los servicios de desarrollo infantil integral, una visión desde la interculturalidad. Los casos de Esmeraldas, Orellana y Chimborazo.

- Propuesta para incorporar el enfoque intercultural en los servicios de desarrollo infantil integral en sus modalidades CIBV y CNH.
- Módulo de formación para educadoras y educadores. Interculturalidad y Desarrollo Infantil Integral.
- Informe de investigación. Análisis del reordenamiento de la oferta educativa en el Ecuador. Un estudio de caso en las comunidades kichwas San Miguel Alto y San Miguel Bajo del cantón Otavalo de la provincia de Imbabura.

De igual manera, desde el Laboratorio de Interculturalidad se llevan a cabo actividades especiales permanentes de gran acogida a nivel nacional y regional. Estas actividades incluyen talleres y eventos culturales, internamente en FLACSO Ecuador y externamente con la sociedad civil, para promover la integración regional y la convivencia intercultural. A continuación, algunos ejemplos:

- La Fiesta de Alasitas o del Ekeko, el año nuevo aymara, celebración que se organiza anualmente en conjunto con la Embajada de Bolivia en Ecuador.
- La Fiesta de la Diversidad, con el fin de visibilizar y valorar las diversidades existentes a nivel institucional de FLACSO.
- PACHASUR, un evento intercolegial de recreación de un modelo internacional, con la participación de distintos colegios del Distrito Metropolitano de Quito, y también de otras provincias de la Sierra central. Este evento de tres días es muy enriquecedor con debates sobre temas de índole político, social y ambiental desde el Sur global.

Proyectos permanentes iniciados y dirigidos por el Laboratorio de Interculturalidad

A continuación, se enuncian y describen algunos proyectos que han sido de larga duración, impulsados por el Laboratorio de Interculturalidad de FLACSO Ecuador, junto con otras instituciones.

Proyecto Repositorio Bibliográfico de Educación Intercultural Bilingüe, Etnoeducación e Interculturalidad

El repositorio bibliográfico es fruto de un proyecto coordinado por el Laboratorio en convenio con UNICEF en el que participan, como aliados estratégicos, la Universidad Andina Simón Bolívar (UASB) Sede Ecuador, la PUCE, la UC, la UPS y la Editorial Abya-Yala. Después del primer año de funcionamiento se involucraron más instituciones de educación superior de las diferentes provincias del país: la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi, la UEA de Pastaza, la UNAE de Azuay, la Universidad Nacional de Chimborazo, la Universidad Estatal de Bolívar y la Universidad Internacional del Ecuador, de la provincia de Pichincha. Adicionalmente, se iniciaron las gestiones para ampliar el proyecto a la región andina, América Latina y a otros continentes.

El repositorio bibliográfico intercultural cuenta ya con miles de documentos entre tesis, libros, folletos y guías, y se sigue alimentando de la producción científica y documental contenida en universidades y bibliotecas privadas, que albergan documentos de relevancia histórica y científica, muchos de ellos en riesgo de olvido y pérdida. Esta herramienta digital es de acceso abierto y gratuito para el uso de investigadores, docentes, estudiantes y miembros de los propios pueblos y nacionalidades. Se puede consultar en www.repositoriointerculturalidad.ec.

Al trabajo de construcción del repositorio bibliográfico intercultural se ha sumado un importante componente de capacitación, no solo sobre el uso de la herramienta, sino también con conferencias magistrales sobre interculturalidad, etnoeducación, diálogo de saberes, entre otros.

Programa de posgrado Especialización en Interculturalidad y Desarrollo

Con base en las experiencias investigativas y de docencia de los últimos diez años, desde el Laboratorio de Interculturalidad de FLACSO Ecuador se ha elaborado una propuesta de programa docente de Especialización en

Interculturalidad y Desarrollo, aprobado por las distintas instancias del sistema de educación superior, incluidos el sistema FLACSO internacional y el Consejo de Educación Superior (CES) en Ecuador. Consiste en un programa de posgrado para formar y fortalecer a actores sociales que aporten con un enfoque intercultural a sus competencias analíticas, técnicas, teórico-prácticas y de investigación aplicada. Con el programa se busca comprender la complejidad que implica la diversidad social y cultural, en ámbitos rurales y urbanos y en el diálogo directo con el entorno social y natural. El objetivo del programa es formar profesionales y la sociedad en su conjunto, de manera práctica, para el reconocimiento e identificación con el otro, más allá del esencialismo cultural, con base en los procesos socioculturales reales del mundo moderno.

En el programa se comprende la interculturalidad como un proceso dinámico, que conlleva la toma de conciencia sobre la existencia de las condiciones de inequidad e injusticia en la sociedad que pueden y deben ser transformadas. No se trata solo del respeto o reconocimiento de lo diverso, sino que es un llamado a construir una sociedad diferente, en la que la identidad, los conocimientos y las relaciones entre las personas, las instituciones y el ambiente coadyuven a mejorar las condiciones de vida de todos.

Universidad Andina Simón Bolívar

La UASB impulsa actividades para promover la interculturalidad, especialmente a través del programa de doctorado en estudios culturales.[8] En el programa no solo se ha formado un gran grupo de profesionales, académicos e investigadores, también ha surgido una gran cantidad de publicaciones, especialmente de Catherine Walsh, que enriquecen los debates sobre interculturalidad, diálogo de saberes, decolonialidad del saber, etc.

[8] Ver Walsh (2002, 2008 y 2009), entre otras muchas publicaciones de esta autora que enriquecen los debates sobre la interculturalidad.

La docencia, especialmente de la lengua kichwa, tiene gran trayectoria en la UASB, especialmente por el trabajo de su profesor titular Ariruma Kowii.

Taller Intercultural

Catherine Walsh y un grupo de estudiantes y exestudiantes de la UASB fundaron el Taller Intercultural en el año 2000, como un espacio permanente de la Universidad, con los siguientes objetivos:

1. Promover un debate académico y público sobre el reto de la construcción de la interculturalidad a nivel local, nacional y subregional, como impulsar y socializar propuestas, investigaciones y actividades concretas.
2. Consolidar y cualificar los recursos humanos de los integrantes del taller, incrementando sus conocimientos, capacidades y destrezas que aporten a la promoción de políticas interculturales en los procesos de desarrollo local y de participación ciudadana.
3. Construir un referente teórico metodológico para el desarrollo de políticas interculturales a nivel local, nacional y subregional.
4. Acompañar y asesorar las experiencias de los procesos de gobiernos locales participativos y de organizaciones sociales interesados en una mayor comprensión de la problemática de la diversidad cultural, así como en impulsar políticas de interculturalidad (Walsh 2002).

En una comunicación personal, Catherine Walsh explicó que el Taller Intercultural funcionó durante más de 10 años, y fue la primera instancia en el país enfocada en desarrollar, promover y apoyar procesos y políticas de interculturalidad e interculturalización en la sociedad, en gobiernos y en espacios educativos, incluyendo la educación superior.

El Taller Intercultural involucró a docentes, investigadores, alumnos, académicos, sectores de la sociedad civil y gubernamentales, a través de varias modalidades, "incluyendo eventos públicos en los que se presentan planteamientos e iniciativas de distintos actores sociales y políticos, coloquios sobre investigaciones académicas y grupos de trabajo que ofrecen posibilidades de discusión más continua y el desarrollo de

proyectos" (Walsh 2002, c.p.). Explicó que su trabajo se desarrolló en los siguientes ejes:

Catherine Walsh. Interculturalidad, gestión y gobiernos locales: acompañamiento de procesos de municipios y alcaldías indígenas, incluyendo varios años de trabajo hacia la formación y establecimiento de políticas públicas interculturales en Cotacachi y Otavalo.

Políticas (inter)culturales: capacitación y apoyo de varios colectivos culturales del norte y sur de Quito, llegando a la formación de la Asamblea Permanente de Cultura como espacio para diagnosticar los problemas y las posibilidades de políticas (inter)culturales en el contexto ecuatoriano y de incidencia en las políticas (inter)culturales del Municipio de Quito y del Ministerio de Cultura; asesoría a la Cancillería (2003) y a la ministra de Relaciones Exteriores Nina Pacari en el desarrollo de una propuesta para el Instituto de Asuntos Interculturales, previsto en este tiempo para la Cancillería; análisis de coyuntura; foros, talleres y eventos.

Interculturalidad jurídica: capacitación a magistrados, jueces, abogados; foros, talleres y eventos nacionales e internacionales.

Interculturalidad educativa: capacitación y apoyo a los procesos de EIB y de etnoeducación afro.

Interculturalidad y educación superior: desarrollo de cursos, investigaciones (incluyendo tesis), materiales de estudio, archivos digitales, orales y visuales, y colecciones bibliotecarias en la UASB; foros, talleres y eventos nacionales e internacionales; apoyo a iniciativas y procesos en varias universidades de la región y del país, incluyendo la Universidad Intercultural Amawtay Wasi.[9]

Universidad San Francisco de Quito, Programa de Diversidad Étnica

Desde sus inicios, a través de su programa de becas, la Universidad San Francisco de Quito (USFQ) ha incorporado a la institución a postulantes de bajos recursos. Como resultado, han ingresado algunos

[9] Comunicación personal vía correo electrónico en 2021.

estudiantes otavalo, saraguro y shuar. En 1995, la USFQ inició el proyecto Estación de Biodiversidad Tiputini en la Amazonía Ecuatoriana y, como parte de su apoyo a las comunidades cercanas, se firmaron convenios con los pueblos kichwa y waorani, para que jóvenes de estas comunidades tengan la oportunidad de estudiar en la Universidad. Con el tiempo, a estos convenios se sumaron otros, y a finales de 2005 la USFQ creó una estructura de apoyo humano y técnico que respalda esta política de acción afirmativa, a la que se denominó Programa de Diversidad Étnica (PDE). Desde entonces, la oficina del PDE ha sido la encargada de promover el ingreso a la institución de representantes de todos los grupos étnicos del Ecuador, como indígenas, afroecuatorianos, montubios, mestizos, habitantes de Galápagos y otros pertenecientes a grupos vulnerables, con el fin de que obtengan un título de tercer nivel.

En la oficina del PDE se supervisa el proceso de admisión, se realiza el seguimiento académico y se ofrece apoyo sicológico a quienes forman parte de este programa. Su objetivo general es velar de manera integral para que las y los estudiantes culminen sus estudios y puedan integrarse en el mercado laboral del país. A lo largo del tiempo, se han desarrollado vinculaciones estratégicas para promover la participación de las y los estudiantes del PDE en cursos de liderazgo fuera del país, programas de inglés intensivo y de intercambio.

Se espera que los graduados del PDE sean el motor principal del desarrollo de sus comunidades y del país, manteniendo sus valores culturales e impulsando su identidad. La oficina del PDE también realiza seguimiento y ofrece apoyo a otros estudiantes que se han identificado como parte de otros grupos. En estos se incluyen refugiados, estudiantes con discapacidad, personas consideradas en situación económica altamente vulnerable y estudiantes vulnerables que ingresan a la USFQ gracias a la política de cuotas que la institución mantiene con la SENESCYT. El objetivo general de este programa es formar profesionales líderes, éticos, libres y comprometidos con el desarrollo del país, provenientes de grupos indígenas, afroecuatorianos y otros vulnerables.

En el PDE se brinda un acompañamiento en dos etapas. La primera, durante el proceso de admisión a la USFQ, y la segunda, durante el resto de la vida académica del estudiante, hasta su graduación. Para

el primer proceso, en el PDE se asesora y se realiza seguimiento a los aspirantes al programa. Una vez que el estudiante ingresa a la USFQ, se verifica el cumplimiento de los siguientes requisitos:

- Obtención del puntaje requerido por la Universidad en la prueba de aptitud académica, en aplicación de la política de acción afirmativa de la Oficina de Asistencia Financiera y Becas.
- Formar parte de una etnia o de un grupo vulnerable del Ecuador.
- Asistir a las entrevistas con el Director del Programa (padres de familia y estudiante) y la Coordinadora Académica (estudiante) con el objetivo de dar a conocer las responsabilidades que debe cumplir la o el estudiante al pertenecer al PDE.

Las y los estudiantes de este programa cuentan con todo el apoyo necesario con respecto a temas académicos y de adaptación a la vida universitaria. Durante el año académico 2018-2019, el PDE realizó un seguimiento a todos sus estudiantes, a través de correo electrónico y llamadas telefónicas. Cada estudiante habría asistido una vez al semestre a una tutoría y aquellos condicionados académicamente asistieron tres veces por periodo académico.

Capítulo 5
Experiencias prácticas: retos y avances de la interculturalidad en la educación superior en Ecuador

En los casos seleccionados se ha expuesto lo que algunas IES ecuatorianas han diseñado y desarrollado para incluir un enfoque intercultural en sus ofertas educativas. Las acciones emprendidas por las IES recorren diferentes formas de comprender la interculturalidad en la educación, desde perspectivas funcionales hasta propuestas más críticas. Sin lugar a duda, dichas acciones representan avances en la temática, pero a la vez desafíos para alcanzar una educación superior intercultural desde una postura crítica, transdisciplinaria, decolonial y dialogante.

En los estudios de caso realizados, las acciones interculturales se pueden clasificar en cinco categorías. La primera se refiere a las acciones de *Inclusión como políticas de cuotas: becas y cupos especiales para grupos minoritarios*. Estas estrategias responden a políticas establecidas a nivel estatal e implementadas desde las IES. El objetivo principal consiste en democratizar el acceso a la educación, al permitir e incentivar el ingreso de grupos sociales históricamente excluidos a una educación superior universitaria. Estas becas y cupos especiales se destinan a postulantes pertenecientes a dichos grupos y que cumplen con ciertos criterios de vulnerabilidad. Los criterios incluyen pertenecer al quintil 1 de vulnerabilidad socioeconómica, tener estudios previos en zonas rurales, pertenecer a una de las cinco provincias con menor tasa neta de matrícula en IES públicas, tener una discapacidad, pertenecer a un pueblo o nacionalidad, ser víctimas de violencia de género o

sexual, personas privadas de la libertad o personas con enfermedades catastróficas.[1]

La segunda categoría corresponde a *Talleres especiales o cátedras específicas,* que tienen como objetivo incluir un enfoque intercultural dentro de las carreras ofertadas. Estos talleres o cátedras se dictan de manera puntual dentro de la malla curricular de la carrera, o como talleres externos destinados especialmente para docentes o estudiantes. El contenido que presentan se relaciona con la diversidad cultural del país, las expresiones culturales y cosmovisión de pueblos y nacionalidades o la ruralidad. Estas clases o talleres tratan la interculturalidad de manera general o pueden especializarse en conocimientos relacionados con la profesión de las y los estudiantes.

La tercera abarca la *Educación intercultural para docentes interculturales*. Las experiencias de educación superior intercultural se han enfocado, históricamente, en capacitar docentes para formar niños, niñas y jóvenes en EIB. Varias de las universidades convencionales que forman parte de esta investigación han efectuado o efectúan programas de docencia con enfoque intercultural, que van desde el tercer hasta cuarto nivel. En la mayoría de casos, los programas se sostienen con fondos de la cooperación internacional o mediante alianzas universitarias. Los principales destinatarios corresponden a población perteneciente a pueblos y nacionalidades, en algunos casos de manera exclusiva.

Dentro de esta misma categoría existen otros casos en los que la oferta está destinada a la población en general y no solo a docentes, por lo que en las aulas se encuentran estudiantes de toda la diversidad cultural que existe en Ecuador. En muchos casos tienen la posibilidad de compartir tiempo con docentes pertenecientes a otros países. Estas ofertas educativas se sustentan en una idea de interculturalidad como objetivo de toda la sociedad y dentro de las aulas de clase: se caracterizan por una visión decolonial del conocimiento, acompañada de prácticas en el campo de acción desde el inicio de la carrera. Su modelo educativo parte de la interculturalidad crítica y abre el objetivo de educación superior hacia nuevas metodologías, pedagogías, incorporación de diálogo de saberes,

[1] SENESCYT. 2019. "Puntaje para postular a la educación superior, primer semestre 2019". https://bit.ly/3lwZRE2

entre otras actividades. Su propósito es formar profesionales de todas las diversidades del país, encaminados hacia la educación de niños, niñas y jóvenes con una nueva mirada frente a la enseñanza convencional.

La cuarta categoría se aplica a través de *Centros de investigación multidisciplinares, colectivos y proyectos de vinculación*, principalmente formados por docentes de diferentes carreras, investigadores y estudiantes de IES. Dentro de estos espacios se trabajan temáticas interculturales y problemáticas de las comunidades a las que pertenecen tanto estudiantes como educadores. Sus objetivos incluyen realizar investigaciones, proyectos conjuntos entre la institución y las comunidades, y revitalizar prácticas culturales a través de la celebración de la cosmovisión de pueblos y nacionalidades.

Dentro de esta modalidad se incluye la celebración de ceremonias como rito clave a la hora de estrechar lazos de unión entre sus participantes. Un ejemplo ya mencionado es la Wayusa Upina. Los espacios donde se coopera y valora al ser crean comunidades de ayuda, autoinclusión y reafirmación del individuo que, como ente social, interactúa en igualdad de condiciones con otros. Además, en ellos se requiere de habilidades cognitivas, psicomotrices, afectivas y espirituales.

Por último, se encuentran las *instituciones interculturales de educación superior,* que no forman parte de los estudios de caso de esta investigación, pero que abarcan establecimientos que se pensaron como interculturales desde su creación. Han sido originadas en las propias bases del movimiento indígena ecuatoriano y se han destinado exclusivamente a pueblos y nacionalidades. Estas instituciones ofertan carreras que nacen de las necesidades y demandas de los pueblos, sobre todo indígenas, del país y priorizan incorporar docentes pertenecientes a esta población.

Estas cinco categorías de comprensión e implementación de la interculturalidad en las IES representan avances importantes en su incorporación para formar profesionales. Sin embargo, también muestran desafíos que deben ser analizados para lograr un proyecto de educación superior intercultural que impacte a toda la sociedad. A continuación, se detallan estos avances y desafíos, observados durante el trabajo de campo.

Avances de la interculturalidad en la educación superior en Ecuador

El reconocimiento en la normativa nacional e internacional de la importancia de interculturalizar la educación en todos sus niveles ha generado cambios destacables en la oferta de las instituciones educativas. En el caso específico de las universidades, la obligatoriedad de ofrecer una educación intercultural a sus estudiantes ha potencializado la construcción de estrategias diversas, siendo este el primer avance hacia una educación superior intercultural en Ecuador. Tal como lo reconoce Alberto, uno de los docentes de la UC, "sí, por la ley era una obligación, de hecho, no nos aprobaban si no teníamos módulos relacionados con diversidad. Entonces, esto era positivo porque cuando yo me formé en el posgrado no teníamos eso".[2]

Esta incorporación, a su vez, ha potencializado el reconocimiento de algunos docentes sobre la validez que tienen los saberes ancestrales como conocimientos, a la par de los denominados científicos, como lo describe José, un docente de la UCE: "[los saberes ancestrales son] conocimiento que se ha ido acumulando del ser humano a través del tiempo, y esa sabiduría la ha ido comprobando, experimentado, a través de las pruebas de error y el hombre ha ido acumulando qué cosas son beneficiosas para su nivel de vida".[3]

Una de las acciones consideradas como apuesta intercultural desde la educación superior es la asignación de cupos y becas a estudiantes de pueblos y nacionalidades, por ser considerados históricamente excluidos. El aspecto positivo de este mecanismo recae en su afán democratizador y la implementación de un enfoque de derechos sobre la educación. Para los docentes, además, esta acción posibilita la convivencia dentro de las aulas de clase de diferentes culturas y promueve el reconocimiento de "otros saberes":

José. Nosotros siempre hemos aplicado esto de la interculturalidad. A la Facultad vienen estudiantes de diferentes culturas, indígenas, afroecuatorianos, mestizos. Al igual, entre el cuerpo de profesores hay

[2] Entrevista a docente de la UC, Cuenca, abril de 2019.
[3] Entrevista a docente de la UCE, Quito, mayo de 2019.

esa interculturalidad, nunca ha habido racismo en la Facultad, más bien se ha ganado con este intercambio de culturas, tanto es así que muchas veces que los estudiantes que vienen del campo conocen de estas formas de cultivar y muchas veces son como instructores de esas formas de cultivo que han tenido sus ancestros. Entonces me parece interesante que sigamos practicando eso para seguir beneficiándonos del conocimiento ancestral que han tenido nuestras culturas.[4]

Esta realidad no impacta solamente en el conocimiento impartido, sino que además promueve relaciones de diálogo de doble vía, que beneficia a las y los estudiantes y docentes en general:

Mauricio. [La mayoría de estudiantes] son mestizos, pero yo creo que es muy importante sobre todo los debates que se generan en el aula [con estudiantes] cañari y kichwa. En principio estaban con una postura de mucha resistencia, de reivindicar mis derechos, de que esto necesitamos para nuestros pueblos; pero ahora, por ejemplo, cuando hablan de qué pasa cuando te mezclas con otro grupo, con otra cultura y aprendes palabras nuevas de ese idioma. La semana pasada justamente, la clase que tuvimos, uno de ellos decía "yo pensaba antes que eso me quitaba derecho, me restaba, pero ahora siento que esta mezcla y ese intercambio me benefician". […] Entonces su postura individual antes era rechazar y decir "no quiero esta palabra" pero ahora saben que las necesitan, necesitan integrarlas y eso no les quita identidad, les enriquece.[5]

Esta lógica de inclusión también responde a la necesidad imperante de contar con docentes pertenecientes a pueblos y nacionalidades, y que cumplan con los requisitos definidos por ley para ejercer como profesores universitarios. Frente a estos requisitos –entre ellos contar al menos con estudios de maestría– uno de los docentes entrevistados opinó lo siguiente:

Rolando. Hay un criterio que eso es como el pro y el contra de lo académico, porque nos piden mínimo para que seas profesor de una

[4] Entrevista a docente de la UCE, Quito, mayo de 2019.
[5] Entrevista a docente de la UCE, Quito, mayo de 2019.

maestría, es que el docente tenga una maestría. Entonces había gente muy buena pero no tenía la maestría. Eso también es otra cosa por la que es importante que los pueblos y nacionalidades accedan a una educación de universidad, para que luego ellos también puedan romper desde esa vía, desde esos espacios. [Un docente, Armando Muyolema] dio un mensaje que luego yo entendí, pues lo que él hace es tan importante que lo hagan las demás personas que quieren cambiar ciertas cosas en su contexto. Él no resistió al cambio y ahora está en una universidad *yankee*, una universidad capitalista, pero también estar en esos lugares te ayuda a cambiar el sistema. No solamente se trata de estar fuera, sino de estar dentro. Yo creo que él es un claro ejemplo de lo que pueden hacer los pueblos y nacionalidades indígenas.[6]

En cuanto a las estrategias de talleres especiales y cátedras específicas, las IES reconocen sus fortalezas, siempre y cuando tengan un enfoque intercultural crítico real. Estos espacios despiertan el interés de las y los estudiantes –dentro de ámbitos convencionales– por conocer a profundidad las temáticas, y los impulsan a realizar investigaciones de grado que incluyan dicho enfoque. Sus investigaciones y resultados son muy importantes, puesto que sirven como insumos para docentes y colegas. En palabras de Jorge, un docente:

Jorge. Eso es importante, las tesis que ellos saquen porque es como una investigación más formal y creo yo que es como la puerta de entrada para un poco dar a conocer cómo funciona el diálogo de saberes que se propone. Sus tesis están muy enfocadas desde las visiones prácticas que ellos tienen dentro de sus temas laborales. Entonces yo creo que eso es importante para que haya una experiencia detrás de lo que tienen que tener y luego ya existe material de consulta. Creo que poco a poco se va ingresando en la academia.[7]

Lo mismo sucede con los grupos de investigación, colectivos y proyectos de vinculación, que permiten llevar a la práctica lo aprendido en el aula:

Carlos. También lo que siempre consideramos en la estrategia es que el conocimiento no se quede en el aula. Yo creo que eso ha sido muy

[6] Entrevista a docente de la UC, Cuenca, abril de 2019
[7] Entrevista a docente de la UC, Cuenca, abril de 2019.

importante y que ellos de una manera autónoma lo han llevado a la praxis desde el inicio, porque luego tienen un módulo cada mes (diez días). Cada módulo les deja un aprendizaje y luego al siguiente están hablando de cómo eso influyó en las relaciones familiares, cómo fueron y lo contaron a la familia, que a veces lo ve de una manera diferente, o cómo pusieron en práctica ciertas metodologías que aprendieron con sus propios alumnos, porque lo bueno es que son profesores.[8]

El aprovechamiento referido se reproduce también en las IES que ofrecen carreras de formación docente, combinando las clases teóricas con horas de práctica, lo que profundiza el conocimiento a través de una contextualización de lo aprendido. Tanto en el caso de la formación intercultural de docentes pertenecientes a pueblos y nacionalidades como de la población ecuatoriana en general, es importante recalcar que su formación es una apuesta por la educación intercultural crítica desde los primeros años de escolaridad. Aquello posibilita una sociedad con una visión más crítica de las relaciones coloniales que se ejercen sobre el saber, el poder y sobre el mismo ser. Estos espacios funcionan como semilleros de nuevas teorías, metodologías, prácticas en el aula y la concreción de nuevos conocimientos.

En esta primera fase de interculturalización de la educación superior persiste una lógica en la que la educación intercultural se ha limitado a incluir pueblos y nacionalidades indígenas al sistema educativo. A un lado ha quedado la responsabilidad de la sociedad en general por aportar con un enfoque decolonial ante el saber, el ser y el poder. Sin embargo, ha habido cambios en las universidades, en las que ya se reconoce una responsabilidad conjunta y además se subraya la importancia de que la diversidad no se limite a lo cultural como folclore.

Estos avances son un terreno fértil para lograr cambios profundos en las y los estudiantes y en la comunidad educativa, que a la vez impactarán en la sociedad por el trabajo de profesionales capacitados/as a nivel técnico, pero también a nivel humano. Dentro de las IES es palpable el deseo de trascender el enfoque folclórico del que se ha teñido a la interculturalidad, y cada vez es más visible la construcción de una postura

[8] Entrevista a docente de la UC, Cuenca, abril de 2019.

crítica entre docentes. Alcanzar estos logros solo será posible por medio de una voluntad política, tanto a nivel nacional como dentro de cada institución, con financiamiento adecuado y el reconocimiento de la relevancia que tiene esta temática en una sociedad como la ecuatoriana. A continuación, se detallan algunos desafíos en los que aún debe trabajar la academia para lograr una educación superior intercultural.

Desafíos de la interculturalidad en la educación superior en Ecuador

En cuanto a los desafíos que todavía deben ser asumidos por las IES para lograr una educación intercultural, hay que considerar un aspecto fundamental que algunos docentes mencionaron durante las entrevistas. El siguiente comentario se refiere a la necesidad de un cambio estructural desde la propia concepción de la academia:

Alberto. Lo que yo he podido concluir es lo siguiente: en la década de los noventa, la interculturalidad existía en la medida en que el FMI o el Banco Mundial financiaron los programas, pero eso no toca a la universidad en su estructura porque era un programa para indígenas manejado por gente que conocía de indígenas. Eso no reestructura la estructura de la universidad como posición epistémica, no lo restituye. Entonces, obviamente la universidad nunca cambió en su estructura, su mirada es mirando siempre al otro como inferior. La mirada desde la universidad no es una mirada viendo estas pluridiversidades que están alrededor suyo. […] Entonces, espérese un ratito, la universidad tiene que empezar a verse leyendo sus contextos, interpretando sus espacios de diversidad.[9]

El comentario evidencia la necesidad de cambios profundos por parte de las instituciones, a una comprensión de la interculturalidad que, aunque asume un trabajo conjunto, además requiere eliminar patrones de colonialidad impuestos desde el conocimiento. Esta situación nace desde la propia normativa, considerada como limitada por los docentes,

[9] Entrevista a docente de la UC, Cuenca, abril de 2019.

sin aportar a una verdadera construcción intercultural crítica de la educación superior:

José. Esa es mi perspectiva, toda la discusión de lo que ha sido la interculturalidad como un eje transversal de la educación ha quedado en un discurso interesante, en ciertas normativas, pero en la práctica creo que se ha concretado muy poco el tema de un enfoque intercultural para la educación de la población mestiza, o blanco mestiza como queramos denominarle, pero también para la población afrodescendiente y para la población indígena al menos no, no ha pasado casi nada.[10]

Además, se considera que la interculturalidad se asume solo como un discurso para ganar adeptos a nivel político y no se logra una profundidad que genere cambios significativos:

Alberto. Se habla de lo que parece ser beneficioso, de lo que crea especulación en un momento dado, pero lo estatal no te colabora para cambiar el sistema desde la casa y desde adentro. Inclusive para que el presidente o cualquier autoridad gubernamental hablen de género, creo que es un tema muy álgido, ni siquiera lo quieren tratar. Hay un cierto temor, y lo mismo ocurre con la interculturalidad, ya que es como un paraguas que acoge estos temas de género también. Discursivamente es muy bonito, muy elocuente esta intención de un país pluricultural, multidiverso, etcétera, etcétera, pero el sistema te pone las barreras.[11]

En el ámbito normativo, uno de los aspectos más criticados fue el examen Ser Bachiller,[12] porque se consideró que generaba exclusión en la población estudiantil que no podía lograr los puntajes necesarios, y por las características estandarizadas y homogeneizantes de las pruebas:

Alberto. Un estudiante ingresa a pregrado. Si es un estudiante que no habla español, que no ha tenido una formación en castellano, va a

[10] Entrevista a docente universitario, Quito, mayo de 2019.
[11] Entrevista a docente de la UC, Cuenca, abril de 2019.
[12] En junio de 2022, en el gobierno de Guillermo Lasso, el examen de ingreso pasó a ser una competencia de las propias universidades.

dar un examen para acceder en la universidad y el examen está solo en español. Entonces no hay concordancia entre una parte y otra. Yo creo que mucho de eso se debe a la formación no intercultural que hay. Parte de un momento en que todo el mundo dice sí, hay que ser intercultural, pero intercultural porque el mundo va por esa línea y los países lo están haciendo; pero si no tienes a la gente formada en esa área, van a existir esos choques. ¿Qué tal si dentro de las instituciones y las direcciones estuviera gente que comprendiera esta visión? ¿Qué pasa con los estudiantes que no pueden dar un examen en español? Hay que crear otros tipos de exámenes en diferentes lenguas.[13]

Una de las propuestas consiste en eliminar la prueba de acceso para postulantes de pueblos y nacionalidades.

Alberto. No tomarles la prueba, que entren y hacerles un acompañamiento, que puedas nivelar, que puedas generar las actitudes, las destrezas que no tienen; en eso estamos, hay docentes que alertan sobre bajar la calidad y la universidad no puede bajar la calidad; otros dicen sí, de pronto sí es posible, pero aún se mantiene el debate.[14]

Estas soluciones refuerzan acciones paternalistas, en las que se perpetúan las situaciones de alteridad, sin buscar modificar sus realidades educativas iniciales, ni la estructura en sí de la universidad. La idea que se mantiene es incluir a la población dentro de la educación convencional, a través de la nivelación de estos estudiantes.

La interculturalidad continúa siendo comprendida como una tarea destinada a pueblos y nacionalidades, lo que no provoca cambios reales dentro de las IES, como explica Alberto, uno de los docentes entrevistados: "yo creo que se debe a varias razones: una, la percepción de que lo inter es igual a negro e indígena, está asociado a eso. No hay esa riqueza todavía de ir más allá de la comprensión de esa estructura. Entonces me parece que es esa primera visión muy reduccionista".[15]

[13] Entrevista a docente de la UC, Cuenca, abril de 2019.
[14] Entrevista a docente de la UC, Cuenca, abril de 2019.
[15] Entrevista a docente de la UC, Cuenca, abril de 2019.

Podría decirse que la interculturalidad se limita a un simple ejercicio de folclore, que profundiza las desigualdades y el ejercicio de relaciones de poder que afectan principalmente a las y los estudiantes:

Carlos. No, no hay un diálogo de saberes, obviamente no hay diálogo de saberes. Hay un ejercicio de querer; yo podría decir, la Universidad […] cuando tiene que hablar de diversidad, saca una especie de *spot* publicitario, un fetiche, digo yo. Para ese momento somos interculturales y nos incluimos, pero es como para la fiesta, ese rato nos cambiamos, nos ponemos la ropa, estamos lindos, nos vemos lindos, pero en el contexto y en el diario vivir ¡oye hazte a un lado, porque tú no perteneces a este espacio![16]

Esta comprensión vana de la interculturalidad, a pesar de su enfoque étnico, termina ahondando la colonialidad que pesa sobre pueblos y nacionalidades, e invisibilizando la amplia diversidad cultural y la diferencia que existe entre cada uno.

Alberto. En esa incapacidad de poder plasmar lo que es la interculturalidad y plurinacionalidad a nivel político, a nivel de políticas públicas, la sociedad civil termina por folclorizarlo, termina exotizando el tema y aparece un miedo de que se genere autonomía territorial […] Es una deuda [con pueblos y nacionalidades] en todos los planos: teóricos, prácticos, públicos. Luego tienes al pueblo afro planteándote otra interculturalidad, pues te dicen: "nos están negando la existencia, nos dicen que no existimos". Desde esa lógica dicen: "nosotros somos igualitos que ustedes, no queremos acciones afirmativas, queremos las mismas oportunidades que ustedes tienen". Esta visión impide que se incorpore en el currículo la historia del pueblo afroecuatoriano, y a mí me parece importante porque la historia nos dice quiénes somos todos, no solamente ellos.[17]

Las estrategias asumidas en las IES para interculturalizar la educación no logran el impacto esperado y terminan con una comprensión de la interculturalidad funcional al sistema. En el caso específico

[16] Entrevista a docente de la UC, Cuenca, abril de 2019.
[17] Entrevista a docente de la UC, Cuenca, abril de 2019.

de las estrategias inclusivas de cupos y becas, la simple inserción de personas de pueblos y nacionalidades no significa en sí un enfoque intercultural. Desde la postura de la interculturalidad crítica, el término inclusión es visto como una manera funcional de incorporar al sistema convencional y al modelo económico que nos rige, a lo que consideramos diferente u "otro". No existe una crítica al contexto y a las relaciones de poder que se ejercen sobre el ser y el saber. La apuesta por una educación de calidad se alinea con la idea global de calidad y éxito dentro del mercado capitalista.

Es importante considerar que dentro de esta inclusión se acompaña a las y los estudiantes con tutorías para disminuir sus falencias y vacíos de conocimiento, siendo un claro ejemplo de que el conocimiento diverso no es parte de las cátedras, sino que existe un conocimiento científico por encima de otras formas de saber. Dentro de este mecanismo, el fracaso de las y los estudiantes recae directamente sobre ellas y ellos, sin que se cuestionen sus historias personales, sus condiciones sociales, los trayectos que realizan para acceder a las IES u otras responsabilidades que asumen diariamente.

En cuanto al mecanismo de incorporación de cátedras específicas sobre interculturalidad en las carreras, algunos docentes señalan que, en muchos casos, las clases no tienen un contenido adecuado para sensibilizar a las y los estudiantes, y mucho menos se asumen posturas decoloniales, de diálogo de saberes o transdisciplinares:

Carlos. Pusieron la asignatura, pero le llenaron de otras cosas, internamente, para cumplir. ¿Por qué? Porque el tema de lo intercultural no es un tema que la universidad debate. Lo he visto en las investigaciones que estoy haciendo. En el estado del arte que he levantado, a la universidad no le interesa la diversidad, porque la universidad está imbuida en una lectura académica, viendo a los otros como epistemes, como subdesarrollados.[18]

Resulta entonces insuficiente incluir solo una asignatura sobre interculturalidad dentro de la formación profesional, como señala Alberto,

[18] Entrevista a docente de la UC, Cuenca, abril de 2019.

uno de los docentes de la UC: "a veces poner una asignatura no es suficiente, debe haber un proyecto de cómo trabajar lo intercultural en todo un semestre, todo un año, todo un periodo; debe haber algunas propuestas".[19] El resultado de esta situación es que docentes y estudiantes no logran comprender la interculturalidad, ni cómo se realiza un efectivo diálogo de saberes.

Alberto. El diálogo de saberes no ha funcionado, porque no dialogan los diferentes, tienen siempre un mestizo, un occidental dialogando. Tendría otras dimensiones si participaran los otros. El diálogo tiene dos trabas: primero el miedo a aceptar a los diferentes, la otra es que los protocolos occidentales invisibilizan a los otros que están en la mesa. No hay diálogo intercultural, hay diálogo de Occidente para tratar de incluir o visibilizar a los otros.[20]

A pesar de que los grupos de investigación, colectivos y proyectos de vinculación tienen un impacto positivo para docentes y estudiantes, su alcance es limitado. Sus esfuerzos no afectan a toda la comunidad educativa, sino solo a ciertos docentes y estudiantes interesados. Además, en muchos casos no logran un diálogo de saberes apropiado entre el conocimiento impartido dentro de la carrera y los saberes diversos frente a las mismas temáticas. Su alcance suele limitarse a reflexiones que no se hacen efectivas a lo largo de toda la formación, y que acentúan una idea vaga de aceptación y convivencia armónica.

Por otra parte, son espacios que requieren fondos concursables propios de la institución o externos para ejecutarse. En muchos casos, estos recursos son insuficientes o nulos, o, si existen, es necesario participar de concursos para obtenerlos, con lo cual es posible que las investigaciones con valor teórico intercultural queden relegadas. A estas limitantes se suma la resistencia de algunos docentes por reconocer la importancia de conocimientos diversos al mismo nivel que lo científico occidental.

[19] Entrevista a docente de la UC, Cuenca, abril de 2019.
[20] Entrevista a docente de la UC, Cuenca, abril de 2019.

Carlos. Entonces, es una sociedad sumamente racista que se reproduce internamente. Hay carreras, por ejemplo, en mi facultad que tienen docentes que dicen ¡NO! Lo latinoamericano, eso no existe; lo indígena, eso no existe. Existe esto, la historia vista desde Occidente, esta es la historia que vale, desde Europa, esa es la historia que tienes que aprender. Eso les dicen los profesores a los chicos que se están formando, y ellos crecen y se forman así, odiando y rechazando su propia identidad.[21]

Uno de los desafíos supone capacitar a las y los docentes para fortalecer sus habilidades y formar profesionales interculturales. Entre las destrezas requeridas podrían considerarse las siguientes:

1. La o el docente tiene que investigar nuevas formas de enseñanza para las actuales generaciones, debe aprender a desaprender y generar confianza en los estudiantes.
2. Organizar talleres y espacios para expresar su forma de pensar.
3. Promover espacios de diálogo, estar abierto/a para escuchar a todos los estudiantes y conocer más de ellos.
4. Reconocer que existe diversidad de pensamiento tanto a nivel de personas como a nivel de grupos sociales. Buscar diversas metodologías para el relacionamiento entre diversos grupos sociales.
5. Crear espacios de confianza y oportunidades para generar el conocimiento con base en las experiencias propias de cada uno o con base en grupos comunes que existen dentro de la población estudiantil.
6. Debe ser abierto/a diferentes puntos de vista. Crítico/a. Interacción en las clases. Promover la aplicación de prácticas de las teorías. Intuitivo. No ortodoxo/a.
7. Debería ser partícipe y conocer las costumbres y tradiciones. Así podría hacer partícipes a los estudiantes en talleres, formando profesionales con ética.[22]

Además, la o el docente debe prepararse para promover una educación contextualizada. El siguiente reto también es mencionado por estudiantes

[21] Entrevista a docente de la UC, Cuenca, abril de 2019.
[22] Taller con docentes realizado en la UEA, en Puyo, en marzo de 2019

en preparación para la docencia, con miras a que se atiendan las necesidades de formación de las próximas generaciones:

Mauricio. Tienes que sumarle lo que dirían ciertos pedagogos críticos, ciertos elementos, componentes, competencias para que ellos puedan pensar, mirar el contexto y desde ese contexto comenzar a replantearse un poco y, si es necesario, a desestabilizar la propuesta del Ministerio para poder tener una educación con pertinencia cultural. Un docente tiene que aprender a oír a la comunidad en la que está o al barrio en el que está. ¿Cuál es el proyecto de esa comunidad? Hemos caído en un proceso hípertecnificado, de hípercontrol y vigilancia, poco espacio queda para que el docente comience a ver, ¡a escuchar qué es lo que necesita ese estudiante, ese grupo, esas familias en ese contexto para poder vivir mejor! De eso estamos hablando en última instancia; si la educación no ayuda a vivir mejor. Vivir mejor tiene muchos significados, pero en ese contexto, si no se dignifica la vida de la gente y de la colectividad, no sirve para nada.[23]

Durante un grupo focal con estudiantes de la carrera de EIB de la UNAE, se dijo que la educación está descontextualizada con respecto a los modos de vida en los territorios y zonas geográficas del país. Desde su experiencia en las prácticas profesionales, una estudiante relató lo siguiente:

Mónica. Muchas veces voy a las escuelitas y veo que los contenidos son completamente descontextualizados; a los pequeñitos a veces les presentan en los textos cosas que ni ellos mismos saben qué son, a veces yo tampoco, porque a veces tienen unas palabritas o muestran un lugar que yo tampoco conozco y ahí con las docentes del aula sé decir que sería mejor que conozcamos más de lo nuestro, porque son los niños los que más conocen de su contexto y pueden aprender a través de ello.[24]

---

[23] Entrevista a un docente de la UCE, Quito, abril de 2019.

[24] Grupo focal con estudiantes de la carrera de EIB realizado en la UNAE en Azogues, en abril de 2019.

Es necesario que las y los docentes se interesen en conocer a sus estudiantes, para indagar sus necesidades particulares y aprovechar la clase como un espacio de construcción conjunta, con un enfoque intercultural en la relación entre profesor y alumno:

Rolando. Cuando ingresas a un programa de estudios siempre tienes ya como todo listo para ofrecer, pero también cuando conoces las necesidades de los estudiantes los puedes ayudar a que lo que están aprendiendo les pueda servir y no sea como una limitación, porque luego terminan aprendiendo algo que a lo mejor no les va a servir. Siempre [se debe tratar] de mediar, […] eso es importante porque así el profesor puede preparar un *syllabus* más pertinente a la realidad de ese contexto estudiantil.[25]

Resulta necesario trabajar con un enfoque específico para estudiantes a quienes les cueste más cumplir con lo normado por la institución. Dentro de este ámbito, la sensibilidad del docente es una característica obligatoria para lograr cambios reales en la educación:

Rolando. Como docentes, ya en la práctica, ya en el aula debemos establecer un diálogo horizontal, sin asimetrías, sin poder con los estudiantes, obviamente sin perder ese vínculo de respeto y quizás es uno de los problemas que se conlleva a nivel de la universidad, que todavía no hay esa sensibilización entre docente y estudiante; el docente en lo más alto y el estudiante en lo más bajo.[26]

La academia y los docentes se encargarían de considerar la interculturalidad como un factor fundamental en la investigación. Aquello posibilitaría la comprensión de los saberes ancestrales como conocimientos científicos endógenos, con la misma validez de los occidentales:

Alberto. El perfil docente no contempla el desarrollo de competencias interculturales. Eso no se desarrolla en varios niveles, por ejemplo, desde

[25] Entrevista a un docente de la UC en Cuenca, abril de 2019.
[26] Entrevista a un docente de la UC en Cuenca, abril de 2019.

el respeto a la diversidad, la posibilidad de que un maestro pueda respetar otras formas de pensar, saberes, conocimientos y que no las niegues con tu conocimiento, eso es clave en un docente. […] Un docente debe tener sensibilidad de poder aceptar otras líneas de investigación que no son las convencionales, pero te encuentras con un freno grandote […] toda la política de investigación de las universidades es excluyente, se excluye todo lo que no es científico. El conocimiento indígena queda fuera, no los indígenas como tal. Es otra cosa que debemos tener en cuenta.[27]

Esto también se refiere a la necesidad de ofertar carreras en formatos virtuales, que faciliten incorporar a poblaciones alejadas de los centros universitarios, o que por cuestiones laborales o familiares no pueden cumplir con los horarios establecidos en las carreras presenciales. Esta acción también responde a una mirada intercultural de la educación, al buscar la participación de una población que no puede integrarse a un ritmo académico establecido.

Otro aspecto que se recoge en las entrevistas es la importancia de ofertar carreras que respondan a las necesidades propias de las comunidades. Esto en referencia a carreras técnicas que aporten de manera efectiva a los tiempos y situaciones económicas de las y los estudiantes:

Carlos. El tema es que hay que crear las condiciones, es decir, si vos te pones a ver a nivel de las necesidades de las comunidades, la educación técnica es básica, por ejemplo, en la Amazonía. Yo recuerdo que hice el diagnóstico de las universidades de educación técnica para bachillerato […] la Amazonía dice nosotros necesitamos tener bachilleres en pesca, para poder pescar no solo para consumo interno, sino procesar, vender. Necesitamos tener un bachillerato de cultura amazónica, bachillerato en minas y petróleo para trabajar en mineras y petroleras. Me parece que ya sales del tema de educación como didáctica o como pedagogía; la educación requiere capacidades técnicas en las comunidades indígenas y ellos están claros de que esto les permitiría acceder al mercado y poder cambiar sus condiciones de vida.[28]

[27] Entrevista a un docente de la UC en Cuenca, abril de 2019.
[28] Entrevista a un docente de la UC en Cuenca, abril de 2019.

Otra obligación dentro de la academia y de los docentes supone indagar en los saberes de pueblos y nacionalidades, plasmar su riqueza y posicionarlos dentro de las clases, tal como lo expresa un entrevistado:

Alberto. El tema epistemológico […] no está trabajado, es una deuda de la interculturalidad; es decir, ¿qué pasa con la epistemología y el conocimiento indígena? ¿Será necesaria una epistemología? ¿En qué medida este conocimiento se puede poner en igualdad de condiciones que el conocimiento occidental? Es un dilema entre lo que es saber y conocimiento; lo nuestro no son saberes, son conocimientos, o el dilema que tiene el pueblo afroecuatoriano, no es lo étnico, no es reconocido como ciencia… Hay esos cuestionamientos, pero no existe un trabajo serio de una ruptura epistemológica; lo que hay ahí es una suerte de reivindicación.[29]

Ante esto, una disminución de la carga administrativa sigue siendo una demanda de los docentes, puesto que dicha tarea limita su tiempo para repensar las cátedras. Con respecto a lograr espacios de diálogo de saberes con las y los estudiantes, el profesor Alberto comentó:

Alberto. Yo sigo ahí apelando a esta vertiente de la pedagogía crítica; ver al docente más como un intelectual que como un técnico. Porque ahora, ¿qué está pasando? Por ejemplo, hay un gran énfasis en la planificación, en cómo es la planificación microcurricular y dónde poner el logro de aprendizaje. ¿Va después del objetivo? Eso es importante, pero eso es ingeniería, ¡carpintería! Esto quiere decir que el componente pedagógico, didáctico, es ¡totalmente importante! Pero no se agota ahí.[30]

Una demanda de los docentes se refiere a las condiciones de su trabajo en clases, puesto que persiste el hacinamiento de estudiantes en infraestructuras universitarias inadecuadas. Eso es lo que expresa una docente.

[29] Entrevista a un docente de la UC en Cuenca, abril de 2019.
[30] Entrevista a docente de la UCE en Quito, abril de 2019.

Martha. Yo tengo, en los primeros, unas aulas de 18 metros cuadrados y ahí tengo 53 alumnos. A nivel pedagógico eso es fatal, es horrible dar dos horas de clase con estudiantes que tienen calor, que se desaniman, que se molestan entre ellos. No podemos hacer un aprendizaje práctico, no podemos hacer trabajos en grupo dentro del aula. Entonces no puedes aplicar bien ni la metodología. La única metodología que puedo aplicar y a la que más esfuerzo le dedico es en el campo, porque allá vamos y trabajamos los temas de producción; allá hay espacio.[31]

Entre los desafíos aún pendientes hacia una educación superior intercultural, han aparecido nuevas preocupaciones que afectan a la sociedad. Los docentes de algunas de las IES entrevistadas reconocen la importancia de ampliar el enfoque intercultural a una comprensión de la diversidad más allá de lo étnico.

Alberto. Un poco se trata de quitar el mito de lo étnico para llegar a comprender que la interculturalidad trasciende este plano, pues va a lo cultural, a lo social, involucra temáticas de género, temas de desarrollo sostenible, lucha contra la pobreza. No son los componentes de trabajar temas de participación ciudadana para todos, caracterizados por grupos, sino una educación más amplia, más parecida a la realidad, a lo que vive una persona normal en su contexto. De otro modo la educación va a seguir siendo lo mismo. La educación tiene que parecerse a la vida. Eso es muy puntual para que sea intercultural. De pronto también hay ese doble discurso: la educación intercultural es folclórica o es elitista, y no es ni lo uno ni lo otro. Es la naturaleza propia de la sociedad, es cómo funcionan las instituciones.[32]

Se recalca también la importancia de la autocrítica en los espacios dedicados durante años a la interculturalidad, y la posibilidad de concretar nuevos conceptos que se ajusten a la realidad.

---

[31] Entrevista a una docente de la UTELVT en Esmeraldas, mayo de 2019.
[32] Entrevista a un docente de la UC en Cuenca, abril de 2019.

Alberto. En esta lógica de trabajar las diversidades nos planteamos otro quiebre, ¿atender la interculturalidad es atender la otredad étnica? ¿La interculturalidad nos está cuestionando las otras diversidades que están emergiendo? Entonces, empezamos a plantearnos que la interculturalidad podría mirarse como una crítica a la matriz patriarcal. Es decir, la otredad te plantea rever la matriz colonial, todo lo que implicó la conquista europea a América. La otredad te lleva a cuestionar el machismo, la discriminación, la xenofobia, el racismo, la explotación de la naturaleza. También se plantea el sexismo; eso también es parte de la tara patriarcal. Entonces, ¿por qué no miramos la interculturalidad y su relación con esta matriz patriarcal? También cabe plantear la interculturalidad a otras diversidades […]. Porque la matriz colonial es, en esencia, una matriz patriarcal; entonces pensamos que hay que atender a las opciones sexuales diferentes, a las culturas urbanas emergentes. Atender a todas estas manifestaciones de culturas emergentes que buscan ser reconocidas en la sociedad; este es otro escenario.[33]

Al observar la interculturalidad de manera crítica en las IES, se comprende que el trabajo no termina dentro del aula. Esto hace necesario lograr convenios que incluyan un enfoque intercultural para que los conocimientos adquiridos en la escuela y la universidad tengan un verdadero impacto a nivel social. Por ejemplo, se podría mantener convenios con los ministerios, con las instituciones públicas y privadas, para construir una sociedad intercultural. Uno de los docentes universitarios entrevistados comentó sobre esta temática.

Carlos. Si queremos una educación intercultural, creo que hay que trabajar muy fuerte desde la educación, pero ampliar y trabajar en colaboración con la sociedad, con la comunidad, con las instituciones para que esto funcione. Si un estudiante aprende todo, tiene asignaturas desde una perspectiva intercultural en el aula y luego, en su trabajo, no tiene el espacio para hacer propuestas, entonces no sirve de mucho. Lo aprendido solo se queda en su conocimiento y eso se queda

[33] Entrevista a un docente de la UC en Cuenca, abril de 2019.

en esa persona. Por eso es importante tener alianzas, convenios, redes con otras instituciones.[34]

Frente a estas reflexiones que surgen en las IES existe un temor profundo de que la interculturalidad termine solamente como una moda entre las propuestas gubernamentales, los movimientos indígenas y la sociedad. Aquello generaría que el proyecto se desvanezca al igual que ha sucedido con otros conceptos a lo largo de la historia educativa.

Por tal motivo, lograr una educación superior intercultural obliga al Estado, a las IES y a la sociedad a comprender estos desafíos y a buscar estrategias estatales para financiar proyectos, a la par de trabajar en alianzas, desde las IES, que perpetúen estas iniciativas. Además, es necesario involucrar a la comunidad educativa –autoridades, administrativos, docentes, estudiantes y comunidades– en una sensibilización intercultural que modifique la forma en la que la academia comprende la diversidad. Con esto se busca eliminar las huellas coloniales sobre el conocimiento, la identidad y las relaciones.

La interculturalidad como campo en construcción en América Latina

La interculturalidad es un campo que aún se encuentra en construcción, y es posible encontrar experiencias educativas, no solo en Ecuador, sino en toda la región latinoamericana. La interculturalidad se construye sobre los cimientos de la diversidad, entendida como algo más que la multiplicidad de etnias o de razas. La diversidad cultural pone de manifiesto que existen diferentes identidades culturales que se relacionan entre sí, y que interactúan en toda Latinoamérica. Además, la diversidad cultural implica diversas visiones del mundo, distintos conocimientos y múltiples sistemas de conocimiento, que configuran epistemologías diferentes al conocimiento occidental, hegemónico y dominante en la lógica del Estado nación.

De esta manera, la interculturalidad surge como una postura crítica frente a los procesos de dominación sobre los seres y los conocimientos

[34] Entrevista a un docente de la UC en Cuenca, abril de 2019.

de las distintas culturas, pueblos y nacionalidades que han habitado históricamente este continente y que han sido sometidos y subalternizados por un modelo civilizatorio basado en la racionalidad económica y en el pensamiento universalista y hegemónico. Dentro de este contexto, la educación intercultural se muestra como una herramienta para visibilizar y atender a los grupos poblacionales pertenecientes a culturas indígenas, afros, montubias, entre otras, que se distingan de la cultura occidental moderna.

Teniendo en cuenta lo anterior, las IES de carácter intercultural empiezan a aparecer gracias a la confluencia de dos coyunturas. Por un lado, la tendencia entre los Estados latinoamericanos por empezar a reconocerse como sociedades multiculturales y pluriétnicas; por otro, las luchas de los pueblos indígenas y afro por el derecho al acceso, cobertura y permanencia en el sistema educativo, además de sus reivindicaciones por una educación propia y pertinente a sus contextos de vida.

Las IES interculturales presentan un origen híbrido, como el caso de la Universidad Veracruzana Intercultural. Las universidades interculturales en México son el reflejo de la fuerte presencia de ese Estado en la regulación de la educación pública. Pero también proyectan las reivindicaciones de los pueblos originarios, que exigen una educación propia y garantías para forjar de manera autónoma su formación. Su propósito es que aquello les permita mantener y reproducir su identidad cultural (Meiser 2019).

El panorama que se presenta en México bien puede extrapolarse a Latinoamérica. Roberto Medina Bejarano (2013), investigador de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, distingue al menos dos tendencias significativas en la aparición de universidades de carácter intercultural en la región. La primera agrupa a programas con la lógica del pensamiento dominante y colonial, y están dirigidos a poblaciones indígenas y afros para aumentar la cobertura de la educación pública. Son ofrecidos por universidades convencionales y corren el riesgo de caer en actitudes paternalistas o asimilacionistas al tratar de integrar a algunos individuos que pertenecen a pueblos originarios en la cultura dominante y hegemónica.

La segunda tendencia reúne a universidades que han surgido desde las comunidades indígenas y afro, buscando construir una educación

superior propia que responda a sus necesidades de formación. Una de sus características es que con ellas se busca preservar sus prácticas y valores culturales, de acuerdo con el derecho a la autonomía y libre determinación de los pueblos (Medina Bejarano 2013). El riesgo que corre esta última tendencia es que la interculturalidad sea entendida como algo que le compete únicamente a las comunidades indígenas y a los pueblos afro, desligando al resto de la sociedad de la responsabilidad de construir Estados nación interculturales.

El diálogo intercultural en la educación superior de Latinoamérica se muestra como un péndulo, que se mueve entre formas de entender la interculturalidad funcionales y críticas. En la práctica, resulta difícil distinguir iniciativas de educación superior interculturales que se puedan etiquetar como netamente funcionales o de carácter crítico. En realidad, se pueden interpretar como procesos en constante reflexión, acción y transformación, que apuntan a formar seres humanos con los valores y las capacidades necesarias para construir sociedades interculturales en todos los territorios de Latinoamérica.

La trayectoria de la educación superior intercultural en Latinoamérica ha dejado diferentes experiencias en todos los países de la región. Resulta difícil agrupar todas en este espacio y mencionar solo algunas supone un ejercicio reduccionista e ingrato con otras no contempladas. En las que se han incluido en este estudio ya existen avances importantes y aprendizajes en cuanto a consolidar IES de carácter intercultural. Además, su trabajo plantea retos e incógnitas para construir sociedades más interculturales y sistemas educativos más equitativos y pertinentes.

Ha sido un avance el reconocimiento de la diversidad de pueblos, etnias, culturas, lenguas, saberes y conocimientos por parte de los Estados nación de Latinoamérica. Esto se evidencia en las constituciones de Ecuador, Bolivia, Colombia, entre otros, que reconocen la existencia de diferentes identidades culturales, étnicas y nacionalidades (Mato 2018a). En Ecuador, México y Bolivia se han decretado leyes específicas para promover la educación intercultural y para crear IES de carácter intercultural. Aquello ha contribuido a formar profesionales con un compromiso social sólido, que trabajan como traductores, mediadores y líderes en los ámbitos institucionales y organizacionales de sus respecti-

vas comunidades. Puede decirse incluso que algunos han alcanzado un nuevo estatus, al ocupar posiciones importantes. Su formación se aplica en la organización de la vida comunitaria, en la toma de decisiones para promover su empoderamiento y en el reconocimiento de los derechos fundamentales y colectivos (Dietz y Mateos Cortés 2019).

Otro avance importante en cuanto al diálogo intercultural en contextos de educación superior ha sido la proliferación de redes académicas, investigaciones y publicaciones especializadas, que contribuyen a difundir experiencias de interculturalidad (Mato 2018a). Hay que subrayar la trayectoria de la IESALC, que en 2018 llevó a cabo la CRES en Córdoba, Argentina. En su declaratoria final se manifiesta la necesidad de incorporar en las IES las cosmovisiones, conocimientos, saberes y sistemas lingüísticos de los pueblos originarios, afrodescendientes, campesinos, entre otros. Además, es imperante reconocer y valorar las epistemologías, modos de aprendizaje y diseños institucionales propios de los grupos sociales recién mencionados (IESALC 2018).

Ahora bien, así como se resaltan avances importantes para el diálogo intercultural en la educación superior, es necesario mencionar algunos retos del campo de estudio para continuar fortaleciéndose. Uno de ellos está relacionado con las reflexiones y acciones que permitan decolonizar los espacios universitarios. Esto tiene que ver con abrir la academia a otros sistemas de pensamiento y epistemologías no occidentales, diferentes al pensamiento científico. Si se tiene en cuenta que la universidad surge como una institución concebida por el pensamiento occidental, vale la pena cuestionar el origen de este tipo de institución educativa. Algunos intelectuales proponen modificar el nombre de *universidad* por el de *diversalidad* o *pluriversidad* (Medina Bejarano 2013), sin que se trate de un cambio lingüístico, sino uno en el que se exprese la necesidad de que la academia fomente diálogos de saberes horizontales. Un nuevo nombre supondría conformar espacios para diferentes tipos de conocimientos, lenguajes, historias, religiones, identidades y civilizaciones. Estas reflexiones invitan a superar las tendencias asimilacionistas e integracionistas en las que muchas veces recae la educación intercultural, en su afán de atender a las poblaciones indígenas y afro. Uno de sus propósitos es favorecer un tipo de educación superior que apueste por la

interculturalidad crítica, en donde la "pluriversidad" se tenga en cuenta por sobre la universidad.

Otro reto fundamental de las IES de carácter intercultural en Latinoamérica consiste en reconocer el papel protagónico que deben adquirir las lenguas originarias dentro de los espacios académicos, así como en las formas de difundir y dar a conocer el conocimiento académico. Una de las dificultades es que el español sigue siendo el canal de comunicación, de creación y difusión del conocimiento dentro de las universidades interculturales (Dietz y Mateos Cortés 2019). Un gran reto es integrar los conocimientos y saberes de los pueblos originarios en su lengua nativa, para fortalecer el diálogo de saberes en las IES interculturales. Esto podría facilitar el libre acceso y la comprensión de investigaciones académicas, para fomentar la toma de decisiones informadas en las comunidades.

Por último, es importante cuestionar la tendencia del saber occidental por fragmentar la realidad y compartimentar el conocimiento. Esto se materializa en las universidades al ofrecer carreras altamente especializadas en atender problemáticas particulares, perdiendo de vista la complejidad de la realidad y las interrelaciones entre distintos campos del conocimiento. Los diálogos interculturales en la educación superior son un llamado de atención para modificar el paradigma de la alta especialización académica, y orientarse hacia una transdisciplinariedad. Con esto se busca leer las problemáticas de la realidad desde un sentido más amplio, donde se involucren distintas disciplinas, pero también diferentes sistemas de pensamiento, conocimientos y saberes, con el fin de atender la complejidad característica de las dinámicas y ciclos que configuran sus fenómenos.

Conclusiones

Los casos expuestos muestran un panorama sobre cómo se comprende y trabaja la interculturalidad en la educación superior. Las estrategias incluyen posturas que van desde la interculturalidad funcional hasta propuestas más profundas, que hablan de decolonialidad y diálogo de saberes, a partir de los preceptos de la interculturalidad crítica.

Los hallazgos transitan entre la obligación y la voluntad de incluir la interculturalidad como un tema de fondo en las ofertas educativas. Se aprecian esfuerzos conjuntos entre las IES, redes universitarias, la comunidad y otros organismos por fomentar el enfoque intercultural en sus prácticas, en investigaciones, dentro de las clases teóricas y en la formación general de futuros profesionales.

En cuanto a las IES seleccionadas para esta investigación se destaca un aspecto positivo. En la diversidad de estrategias desarrolladas para trabajar la interculturalidad a nivel superior, los mejores resultados han sido aquellos que articulan varios modos de producción de conocimiento, investigación, vinculación con la comunidad, redes académicas y aprendizajes pertinentes. El resultado ha sido una educación superior con un enfoque intercultural que impacta en múltiples áreas de conocimiento, con profesionales que consideran la diversidad cultural en sus espacios de trabajo y logran soluciones contextualizadas.

La labor intercultural de las últimas décadas solo logrará frutos importantes en la sociedad si se mantiene la continuidad de sus proyectos,

buscando que tengan éxito, con estrategias estatales para financiarlos y apoyarlos. Además, su futuro dependerá de que las instituciones logren alianzas que mantengan estas iniciativas, las profundicen y expandan a otras, buscando otros espacios para promover un enfoque intercultural.

Uno de los impedimentos para avanzar en la interculturalización de la sociedad en general, de la educación en especial, y de la educación superior, es reducir todo este campo a lo indígena y a lo folclórico. Es importante remarcar que la educación juega un rol fundamental dentro del movimiento indígena. A nivel regional, se ha difundido infinidad de propuestas educativas, ideadas desde sus bases y destinadas para su población.

Para concretar la interculturalidad en la educación superior es urgente incluirla no solo en la malla curricular de algunas carreras, sino como elemento transversal en todas las facultades, carreras, áreas de estudios, grupos de investigación y actividades de vinculación con la sociedad. Además es preciso avanzar con la sensibilización, concientización, capacitación y formación permanente de toda la comunidad universitaria, tanto de profesores como de estudiantes y personal administrativo.

Las estrategias deben considerar el trabajo realizado al interior de las instituciones, pero a la vez, tienen que encontrar su continuidad en el ámbito laboral, donde aún queda mucho trabajo pendiente. Esto también requiere una conexión directa con la educación básica, en la que se establecen los cimientos de los profesionales interculturales que la sociedad ecuatoriana requiere. Su formación debe responder a una relación concreta entre educación básica, bachillerato, educación superior, la comunidad y el mercado laboral.

Perpetuar una postura de interculturalidad funcional provocará mayores problemas a futuro, cuando sea aún más complicado poner en debate un tema que actualmente encuentra gran aceptación. Es necesario recordar que el carácter funcional o crítico de la interculturalidad no se da por decreto, o a partir de la asunción de un discurso de interculturalidad, sino que depende de las prácticas concretas con las que se establezca.

Frente a esta situación es necesario recordar los desafíos que deben ser atendidos a nivel estatal, institucional y social. El primer desafío consiste en que las "políticas inclusivas" y las "acciones afirmativas"

deben ser atravesadas por un hondo respeto a ese "ser" que está delante de nosotros, considerando realmente sus necesidades y abriéndonos a un diálogo horizontal. Es preciso reconocer las falencias y virtudes de las dos posturas, no como ámbitos dicotómicos, sino como oportunidades de complementariedad, para crear formas nuevas de comprender el entorno.

Para lograr esta complementariedad es obligatorio entender la responsabilidad compartida de diálogo entre el conocimiento dominante y los saberes diversos, con el fin de trascender las relaciones inequitativas incrustadas en la memoria social. La idea no es deshacerse de la modernidad y todo su acervo, sino preguntarse por formas emergentes, epistemológicas y sociopolíticas, asuntos que han sido tratados ya por varios autores (Sousa Santos 2016; Escobar 2016; Grosfoguel y Cervantes-Rodríguez 2002; Mignolo 2011; Walsh 2009).

Ante esa situación es fundamental que en las IES se reestructure su institucionalidad y se comprendan las necesidades reales de la sociedad al momento de ofertar carreras. Esto significa que la formación propuesta no se enfoque solo en el sector moderno de la economía, sino también en los segmentos más rezagados, y que en muchos casos se dedican a lo técnico.

Resulta necesario comprender que los valores interculturales deben estar presentes en todas las instituciones y actores responsables de formar las futuras generaciones, como un marco de referencia desde el cual se desarrollen las actividades educativas. Es preciso orientar la función docente y formar a profesionales que cambien la forma en la que actualmente se asume la interculturalidad. Es imperativo forjar un pensamiento crítico que transforme la estructura educativa que predomina en el sistema de educación intercultural del Ecuador.

Referencias

Aguida, Jacobo, y Alba Castillo. 2018. "Reconstrucción identitaria: las vivencias del colectivo 'retomando raíces' y la toma de 'wayusa' desde la cosmovisión de las nacionalidades kichwa y shuar". En *Prácticas pedagógicas para el fomento de la interculturalidad en el contexto universitario: la experiencia de la Universidad Estatal Amazónica en convenio con la Universidad de Málaga*, editado por Juan J. Leiva Olivencia y Rosaura Gutiérrez Valerio, 57-68. Puyo: Universidad Estatal Amazónica.

Aikman, Sheila.1999. *Intercultural Education and Literacy. An Ethnographic Study of Indigenous Knowledge and Learning in the Peruvian Amazon*. Ámsterdam; Filadelfia: John Benjamins.

Argueta, Arturo. 2016. "El diálogo de saberes, una utopía realista". En *Ciencia, diálogo de saberes y transdisciplinariedad. Aportes teóricos metodológicos para la sustentabilidad alimentaria y del desarrollo*, editado por Freddy Delgado y Stephan Rist, 119-135. La Paz: AGRUCO.

Arroyo, Adriana. 2016. "Pedagogías decoloniales y la interculturalidad: perspectivas situadas". *Interculturalidad y educación desde el Sur*, compilado por María Verónica Di Caudo, Daniel Llanos Erazo y María Camila Ospina, 47-66. Quito: Abya-Yala.

Bernabé, María del Mar. 2012. "Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente". *Revista Educativa Hekademos* 11 (5): 67-76.

CACES (Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior). 2020. *Educación superior y sociedad. Qué pasa con la vinculación*. Quito: CACES.

Cadena, Juan Ramón. 2015. "Entrevista al profesor titular Juan Ramón Cadena Villota. Etnomatemáticas". *Revista Publicando* 2 (2): 78-80. https://bit.ly/3nFFwPC

Castro-Gómez, Santiago. 2007. "Decolonizar la universidad. La *hybris* del punto cero y el diálogo de saberes". En *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, editado por Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel, 79-92. Bogotá: Siglo del Hombre Editores / Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos / Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe). 2019. "CEPALSTAT". Base de datos y publicaciones estadísticas, https://bit.ly/2Xv7djA

CEPAL y UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia). 2012. "Los derechos de las niñas y los niños indígenas". *Revista Desafíos*, 14: 2-11.

Comboni Salinas, Sonia, y José Manuel Juárez Núñez. 2013. "Las interculturalidad-es, identidad-es y el diálogo de saberes". *Reencuentro* 66 (abril): 10-23.

CONEA (Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior del Ecuador). 2009. "Evaluación de desempeño institucional de las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador". https://bit.ly/2ZG5uZm

Dávila-Garzón, Iván, y Ximena Pinos-Benavides. 2019. "La educación intercultural y la etnomatemática en la formación del docente de matemática y física". *Revista Cátedra* 2 (1): 15-26.

Delgado, Freddy, y Stephan Rist. 2016. "Las ciencias desde la perspectiva del diálogo de saberes, la transdisciplinariedad y el diálogo intercientífico". En *Ciencia, diálogo de saberes y transdisciplinariedad. Aportes teóricos metodológicos para la sustentabilidad alimentaria y del desarrollo*, editado por Freddy Delgado y Stephan Rist, 35-55. La Paz: AGRUCO.

Di Caudo, María. 2014. *Estudiantes interculturales en la universidad. Un relato colectivo desde Ecuador*. Quito: Universidad Politécnica Salesiana / Abya-Yala.

— 2016. "Interculturalidad y universidad. Cuando lo distinto (no) cabe en el mismo molde". En *Interculturalidad y educación desde el Sur*, compilado por María Verónica Di Caudo, Daniel Llanos Erazo y María Camila Ospina, 93-130. Quito: Abya-Yala.

Di Caudo, María, Daniel Llanos y María Ospina. 2016. "Introducción". En *Interculturalidad y educación desde el Sur*, compilado por María Verónica Di Caudo, Daniel Llanos Erazo y María Camila Ospina, 29-43. Quito: Abya-Yala.

Dietz, Gunther. 2009. "Los actores indígenas ante la 'interculturalización' de la educación superior en México: ¿empoderamiento o neoindigenismo?". *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3: 55-75.
http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art4.pdf

Dietz, Gunther, y Laura Selene Mateos Cortés. 2019. "Las universidades interculturales en México, logros y retos de un nuevo subsistema de educación superior". *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas* 25 (49): 163-190.
https://www.redalyc.org/journal/316/31658531008/html/

Escobar, Arturo. 2016. "Desde abajo, por la izquierda y con la tierra: La diferencia de Abya Yala/Afro/Latino-América". En *Rescatar la esperanza. Más allá del neoliberalismo y el progresismo*, editado por Eduardo Gudynas, 337-369. Barcelona: Entrepueblos.

Farfán, Marcelo. 2008. "Experiencia del Programa Académico Cotopaxi, Formación en Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador)". En *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*, editado por Daniel Mato, 285-296. Caracas: UNESCO-IESALC.

FLACSO Ecuador. 2012. "Construyendo interculturalidad desde el sector educativo en el Ecuador. La importancia de la formación docente". https://flacso.edu.ec/interculturalidad/wp-content/uploads/2022/11/construyendo-interculturalidad-desde-el-sector-educativo-1.pdf

Flores, José, y Endel Pernía. 2018. "Tendencias globales que marcan el desarrollo de la educación superior en el Ecuador: pertinencia, regionalización y expansión de la oferta académica". *Universitas. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 29: 217-239. http://doi.org/10.17163/uni.n29.2018.10

Garrido, Pedro. 2012. *Inmigración y diversidad cultural en España. Un análisis histórico desde la perspectiva de los derechos humanos*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

Goetschel, Ana María. 2015. "Género, historia y educación superior". En *Calidad de la educación superior y género en América Latina*, editado por el Consejo Nacional de Igualdad de Género, 175-200. Quito: Red de Educación Superior y Género del Ecuador.

González Terreros, María Isabel. 2011. *Movimiento indígena y educación intercultural en Ecuador*. Buenos Aires: CLACSO.

Grosfoguel, Ramón. 2007. "Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas". En *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, editado por Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel, 63-78. Bogotá: Siglo del Hombre Editores / Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos / Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Grosfoguel, Ramón, y Ana Margarita Cervantes-Rodríguez. 2002. "Unthinking Twentieth Century Eurocentric Mythologies: Universalist Knowledges, Decolonization and Developmentalism". En *The Modern/Colonial/Capitalist World-System in the Twentieth Century. Global Processes, Antisystemic Movements and the Geopolitics of Knowledge*, xi-xxix. Westport; Londres: Greenwood Press.

Gutiérrez, Rosaura, Eduardo Campaña y Eluzinete Pereira. 2018. "Ruedas vinculantes: nueva tecnología social al servicio de la gente". En *Prácticas pedagógicas para el fomento de la interculturalidad en el contexto universitario: la experiencia de la Universidad Estatal Amazónica en convenio con la Universidad de Málaga*, editado por Juan J. Leiva Olivencia y Rosaura Gutiérrez Valerio, 69-85. Puyo: Universidad Estatal Amazónica.

Haboud, Marleen. 1997. "La enseñanza de lenguas extranjeras en contextos multilingües minorizados". Ponencia presentada en el Congreso UNESCO-Linguapax, Cochabamba, noviembre.

Haverkort, Bertus, Freddy Delgado, Shankar Darshan y David Millar. 2013. *Hacia el diálogo intercientífico*. *Construyendo desde la pluralidad de visiones de mundo, valores y métodos en diferentes comunidades de conocimiento*. La Paz: Plural Editores.

Hernández Loeza, Sergio. 2016a. "Los diversos sentidos de lo intercultural en las experiencias de educación superior en Ecuador". En *Interculturalidad y educación desde el Sur*, compilado por María Verónica Di Caudo, Daniel Llanos Erazo y María Camila Ospina, 159-192. Quito: Abya-Yala.

— 2016b. "Educación comunitaria y EIB en el Ecuador contemporáneo". *Ecuador Debate*, 98: 51-64.

IESALC (Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe). 2008. *Declaración y plan de acción de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe*. *CRES 2008*. [Online]: IESALC / Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España. https://bit.ly/3ECVM9U

— 2018. *Declaración y plan de acción de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe*. *CRES 2018*. [Online]: IESALC-UNESCO. https://bit.ly/2VW6iYB

Krainer, Anita. 2009. "Interculturalidad y Ambiente". En *Lineamientos para la Construcción de Políticas Interculturales,* editado por el Ministerio Coordinador de Patrimonio, 148-156. Quito: Ministerio Coordinador de Patrimonio y UNESCO.

— 2010a. "La Educación Intercultural en Ecuador: logros, desafíos y situación actual". En *Construyendo interculturalidad: pueblos indígenas, educación y políticas de identidad en América Latina*, compilado por Juliana Ströbele-Gregor, Olaf Kaltmeier y Cornelia Giebeler, 38-44. Quito: GTZ.

— 2010b. "Interculturalidad y medio ambiente". https://flacso.edu.ec/interculturalidad/wp-content/uploads/2022/11/Ana%CC%81lisis-de-experiencias-en-educacio%CC%81n-ambiental-e-intercultural-1.pdf

— coord. 2012a. *Educación, interculturalidad y ambiente*. *Experiencias prácticas en centros educativos en Ecuador*. Quito: FLACSO Ecuador.

— coord. 2012b. *Interculturalidad: un acercamiento desde la investigación*. Quito: FLACSO Ecuador.

Krainer, Anita. 2012c. “Interkulturalität und Sumak Kawsay. Neue Herausforderungen für die internationale Entwicklungszusammenarbeit – Erfahrungen aus Ecuador”. En *Interkulturalität in der internationalen Entwicklungszusammenarbeit*, editado por Eckart Koch y Sabine Speiser, 141-152. Munich: Rainer Hampp Verlag.

— 2013. “Interculturalidad y el movimiento indígena en Ecuador”. En *¿Quién habla por quién? Representatividad y legitimidad de organizaciones y representantes indígenas. Un debate abierto*, editado por Sabine Speiser, 162-173. Quito: KIVLAK / GIZ.

— 2019. “Interculturalidad y sus aportes para los proyectos de desarrollo”. En *Territorio, Identidad e Interculturalidad*, coordinado por Galo Ramón, 25-46. Serie Territorios en Debate, Tomo 10. Quito: CONGOPE / Abya-Yala / Incidencia pública Ecuador.

Krainer, Anita, Daniela Aguirre, Martha Guerra y Anna Meiser. 2017. “Educación Superior intercultural y diálogo de saberes: el caso de la Amawtay Wasi en Ecuador”. *Revista de la Educación Superior* 46 (184): 55-76.
https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60454147004

Krainer, Anita, y Alejandra Chaves (coords.). 2017. *Naturaleza y Cultura. Un acercamiento desde la investigación*. Quito: FLACSO Ecuador.

— 2019. “Interculturalidad en la Educación Superior: de la investigación a la práctica”. https://flacso.edu.ec/interculturalidad/wp-content/uploads/2022/11/Interculturalidad-en-Educacio%CC%81n-Superior-2019-1-1.pdf

Krainer, Anita, y Martha Guerra. 2016. *Interculturalidad y educación. Desafíos en la formación docente*. Quito: FLACSO Ecuador.

— 2018. “Educación Superior e interculturalidad en Ecuador”. En *La reciprocidad de lengua y cultura en las sociedades andinas. Estudios de romanística, lingüística y antropología americana. Lenguas, sociedades y culturas en Latinoamérica*, editado por Teresa Valiente Catter, Kerstin Störl y Eva Gugenberger, 357-374. Tomo 16. Frankfurt: Peter Lang.

Krainer Anita, Martha Guerra, y Yuri Guandinango. 2012. “Educación Intercultural y Sumak Kawsay”. En *Construyendo el Buen Vivir*, compilado por Alejandro Guillén y Mauricio Phélan, 275-293. Cuenca: PYDLOS Ediciones.

Krainer, Anita, y María Fernanda Mora (coords.). 2013. *Actores, procesos y retos de la descentralización en Ecuador. Una mirada retrospectiva a la década 1998-2008*. Quito: GIZ / FLACSO Ecuador.

Kuper, Adam. 2001. *Cultura: la versión de los antropólogos*. Barcelona: Paidós.

Laboratorio de Interculturalidad. 2013. *La construcción de un espacio de diálogo entre ciencia y sabiduría en el Ecuador, los casos de la educación, la salud y la producción*. Quito: FLACSO Ecuador.

— 2016. "Agroecología e interculturalidad". https://flacso.edu.ec/interculturalidad/wp-content/uploads/2022/11/Presentacio%CC%81n-investigacio%CC%81n-Agroecologi%CC%81a-e-Interculturalidad-comprimido.pdf

— coord. 2020a. *Crianza en el pueblo kayambi*. Módulo de apoyo a la formación intercultural. Quito: FLACSO Ecuador.

— 2020b. "Informe de actividades durante el periodo 2012-2020". https://flacso.edu.ec/interculturalidad/wp-content/uploads/2022/11/Informe-de-actividades-2012-2020.pdf

— 2022. "Salud Intercultural: diálogos desde la diversidad en Cotacachi". https://flacso.edu.ec/interculturalidad/wp-content/uploads/2022/11/Salud-Intercultural-1-1.pdf

Lander, Edgardo. 2000. "¿Conocimiento para qué?, ¿conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos". *Estudios Latinoamericanos, nueva época,* 7 (12-13): 25-46. doi: 10.22201/cela.24484946e.1999.12-13.52369

Leff, Enrique. 2006. *Aventuras de la epistemología ambiental: de la articulación de ciencias al diálogo de saberes*. México D.F.: Siglo XXI Editores.

Lemaitre, María José. 2018. "La educación superior como parte del sistema educativo en América Latina y el Caribe". En *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe 2018*, coordinado por Pedro Henríquez Guajardo, 19-58. Córdoba: UNESCO-IESALC / Universidad Nacional de Córdoba.

López, Luis Enrique. 2001. "La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana". En *Análisis de prospectivas de la educación en América Latina y el Caribe*, editado por UNESCO, 382-406. Santiago de Chile: UNESCO.

Maldonado-Torres, Nelson. 2007. “Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto”. En *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, editado por Ramón Grosfoguel y Santiago Castro-Gómez, 127-167. Bogotá: Siglo del Hombre Editores / Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos / Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Manjarrez, Nelly, y Haideé Coromoto. 2018. “Los retos de la calidad y la inclusión en el contexto universitario”. En *Prácticas pedagógicas para el fomento de la interculturalidad en el contexto universitario: la experiencia de la Universidad Estatal Amazónica en convenio con la Universidad de Málaga*, editado por Juan J. Leiva Olivencia y Rosaura Gutiérrez Valerio, 1-13. Puyo: UEA.

Martínez-Salgado, Carolina. 2012. “El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias”. *Revista Ciência & Saúde Coletiva* 17 (3): 613-619. https://bit.ly/3EvAdbu

Mato, Daniel. 2008. *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC.

— 2018a. “Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: tendencias en curso, tensiones, posibilidades y desafíos”. En *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe 2018*, coordinado por Pedro Henríquez Guajardo, 59-110. Córdoba: UNESCO-IESALC / Universidad Nacional de Córdoba.

— 2018b. “Diversidad cultural e interculturalidad en la III Conferencia Regional de Educación Superior-CRES 2018”. *Revista Integración y Conocimiento* 7 (2): 37-61.

Medina Bejarano, Roberto. 2013. “Educación superior intercultural: en busca de la universidad intercultural”. *Nodos y nudos: revista de la Red de Calificación de educadores* 4 (34): 61-76. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6017288

Meiser, Anna. 2019. *Interkulturelle Universitäten und alternative Wissenskonstruktion in Lateinamerika. Habilitation*. Freiburg: Universität Freiburg.

Mendoza, Alejandro. 2008. "La Universidad de Cuenca: su compromiso con la formación universitaria de las nacionalidades indígenas del Ecuador". En *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior*. *Experiencias en América Latina,* compilado por Daniel Mato, 275-284. Caracas: UNESCO-IESALC.

Mignolo, Walter. 2011. *The Darker Side of Modernity*. *Global Futures, Decolonial Options*. Durham; Londres: Duke University Press.

ONU (Organización de las Naciones Unidas). 2007. *Declaración de la Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf

Párraga, Iván. 2016. "La huelga de la Universidad Central y la disputa por la autonomía universitaria en marzo de 1939". Tesis de Maestría, Universidad Andina Simón Bolívar sede Ecuador.

Pineda, Juan, y Anita Krainer (coords.). 2012. *Periferias de la periferia. Procesos territoriales indígenas en la Costa y la Amazonía ecuatorianas*. Quito: FLACSO Ecuador.

Programa de Estudios Socioambientales de FLACSO Ecuador. 2013. "La construcción de un espacio de diálogo entre ciencia y sabiduría en el Ecuador. Los casos de la educación, la producción agrícola y la salud". https://flacso.edu.ec/interculturalidad/wp-content/uploads/2022/11/Dia%CC%81logo-entre-ciencia-y-sabiduri%CC%81a-educacio%CC%81n-produccio%CC%81n-agri%CC%81cola-y-salud-1.pdf

Rama, Claudio. 2009. "La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina". *Revista Iberoamericana de Educación* 50 (1): 173-195.

Ramírez, René. 2016. *Universidad urgente para una sociedad emancipada*. Quito: UNESCO-IESALC / SENESCYT.

Recalde, María Fernanda. 2016. "Perfil de egreso y perfil profesional de la Carrera de Administración de Empresas. Carrera de Administración de Empresas, Facultad de Ciencias Administrativas, Universidad Central del Ecuador". Base de datos, https://bit.ly/3nMOKtd

Rivadeneira, María Inés. 2015. "Diálogo intercultural: por un nuevo pacto social en la educación superior". *Reflexiones sobre la formación y el trabajo docente en Ecuador y América Latina*, 143-163. Cuenca; Quito: Abya-Yala / Universidad Politécnica Salesiana. http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/11032

Rodríguez, María Nelsy, Josefina Aguilar y Diego Apolo. 2018. "El Buen vivir como desafío en la formación de maestros. Aproximaciones desde la Universidad Nacional de Educación del Ecuador". *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 23 (77): 577-596.

Solórzano, Fernanda. 2016. "Reflexiones sobre la educación intercultural en Cotopaxi desde la mirada de los/las estudiantes de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la UPS". En *Interculturalidad y educación desde el Sur*, compilado por María Verónica Di Caudo, Daniel Llanos Erazo y María Camila Ospina, 193-213. Quito: Abya-Yala.

Sousa Santos, Boaventura de. 2016. *Epistemologies of the South: Justice against Epistemicide*. Londres; Nueva York: Routledge.

Stake, Robert. 2007. *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.

Tapia, Nelson. 2016. "El diálogo de saberes y la investigación participativa revalorizadora: Contribuciones y desafíos al desarrollo sustentable". En *Ciencia, diálogo de saberes y transdisciplinariedad. Aportes teóricos metodológicos para la sustentabilidad alimentaria y del desarrollo*, editado por Freddy Delgado y Stephan Rist, 89-115. La Paz: AGRUCO.

Tocancipá-Falla, Jairo. 2016. "La investigación social en la Amazonía: Contribuciones para el desarrollo investigativo en la UEA", conferencia presentada en el "Ciclo de Conferencias Plurinacionales, Amazonía e Investigación", Puyo, 20 de junio, https://bit.ly/3zPhUum

Tuhiwai Smith, Linda. 1999. *Decolonizing Methodologies. Research and Indigenous Peoples*. Londres; Nueva York: Zed Books Ltd.

UNAE (Universidad Nacional de Educación del Ecuador). 2018. *Transformar la educación para transformar la sociedad. Libro de rendición de cuentas de la Universidad Nacional de Educación del Ecuador 2017*. Azogues: Universidad Nacional de Educación del Ecuador.

UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Tecnología). 2013. *Situación educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Tecnología). 2017. *Conocimiento Indígena y Políticas Educativas en América Latina*. Santiago de Chile: UNESCO.

Universidad de Cuenca. 2012. *Sabiduría de la cultura kichwa de la Amazonía Ecuatoriana*, t. 2. Cuenca: Universidad de Cuenca.

Urteaga, María, y Luis Fernando García. 2016. "Prólogo". En *Interculturalidad y educación desde el Sur*, compilado por María Verónica Di Caudo, Daniel Llanos Erazo y María Camila Ospina, 1-7. Quito: Abya-Yala.

UTELVT (Universidad Técnica Luis Vargas Torres). 2016. "Estatuto de la Universidad Técnica Luis Vargas Torres". https://bit.ly/3tWN7dJ

— 2017. *Revista Repique*, 1: 3-5. http://www.utelvt.edu.ec/sitioweb/images/revistas/Repique_-Numero-1-2.pdf

Walsh, Catherine. 2002. "Descripción general del Taller Intercultural". Documento de trabajo, Universidad Andina Simón Bolívar.

— 2008. "Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado". *Revista Tabula Rasa Colombia*, 9: 131-152.

— 2009. *Interculturalidad, Estado y sociedad, luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Abya-Yala.

Normas jurídicas

CRE (Constitución de la República de Ecuador). 2008. Registro Oficial 449, 20 de octubre.

LOES (Ley Orgánica de Educación Superior). 2010. Registro Oficial 298, 12 de octubre.

LOES (Ley Orgánica Reformatoria a la Ley Orgánica de Educación Superior). 2018. Registro Oficial 297, 2 de agosto.

Sobre la autora

Anita Krainer (Austria, 1967)

Doctora en Sociolingüística por la Universidad de Viena, en Austria. Desde 2008 es profesora investigadora de FLACSO Ecuador, donde coordina el Laboratorio de Interculturalidad y es responsable de la Especialización en Interculturalidad y Desarrollo. Hace 30 años enfoca sus actividades académicas en los temas de educación, interculturalidad, diálogo de saberes, pueblos indígenas, desarrollo sostenible y cooperación en América Latina. Sus publicaciones más recientes son "Interculturalidad y Educación Superior, una mirada crítica desde América Latina", artículo en coautoría con Alejandra Chaves, aparecido en la *Revista de la Educación Superior*, en 2021, e "Interculturalidad y su aporte para los proyectos de desarrollo", capítulo del libro *Territorio, identidad e interculturalidad*, coordinado por Galo Ramón y Francisco Enríquez, y publicado por Congope / Abya-Yala en 2019.

Este libro constituye un valioso aporte a la reflexión sobre interculturalidad en el sistema de educación superior ecuatoriano. Anita Krainer desarrolla con amplitud el debate teórico-conceptual vigente y lo enriquece al analizar experiencias específicas sobre las vivencias interculturales y su comprensión en los contextos universitarios.

La autora se refiere a la interculturalidad como un campo relacional que, más allá de incluir la diversidad, está en permanente construcción, reinvención y conflicto. Lo describe como un ámbito no exento de disputas y contradicciones, entre el deber ser de la norma y la cotidianidad de las praxis. En efecto, en este libro se muestra cómo las prácticas no solo se reproducen, sino que también se resignifican en instituciones y sociedades hegemónicas.

Desde estas páginas se vislumbran, de cara al futuro, líneas para analizar las experiencias institucionales de atención a la diversidad. El horizonte es proponer políticas públicas que, apostando por el diálogo de saberes, favorezcan la construcción de un sistema de educación superior intercultural; es decir, un sistema más incluyente, equitativo y democrático.

Catalina Vélez Verdugo
Consejo de Educación Superior del Ecuador.

ISBN: 978-9978-67-641-7

Editorial FLACSO Ecuador

ABYA YALA